

Luokanopettajan työstressi

Merkittävimmät stressiä aiheuttavat ja siihen yhteydessä olevat tekijät sekä stressinhallintakeinot

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Tammikuu 2021
Katri Savolainen

Ohjaaja: Markku Hannula, Anu Laine
ja Päivi Virtanen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Katri Savolainen		
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettajan työstressi – Merkittävimmät stressiä aiheuttavat ja siihen yhteydessä olevat tekijät sekä stressinhallintakeinot		
Title Class teachers's work-related stress – The most significant stressors, factors related to stress and coping methods		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Markku Hannula, Anu Laine ja Päivi Virtanen	Aika - Datum - Month and year tammikuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 56 s + 2 liitettä.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät Helsingin yliopistosta valmistuneet luokanopettajat kokevat merkittäviksi työstressiä aiheuttaviksi tekijöiksi. Lisäksi selvitetään, mitkä taustamuuttajat (esim. opettajaan, opetustyöhön ja työympäristöön liittyvät tekijät) ovat yhteydessä työstressiin. Tarkoituksena on selvittää myös, mitä keinoja luokanopettajilla on työssä jaksamisensa tukemiseen ja stressinhallintaan.</p> <p>Tämä tutkielma toteutettiin monimenetelmällisenä tutkimuksena. Kvantitatiivinen aineisto hankittiin kyselylomakkeella, johon vastasi 59 Helsingin yliopistosta valmistunutta luokanopettajaa. Aineistoa analysoitiin tilastollisesti IBM SPSS -ohjelmalla. Käytettyjä analyysimenetelmiä olivat faktorianalyysi, korrelaatiotarkastelu, t-testit ja ristiintaulukointi. Kvantitatiiviset tulokset ohjasivat haastattelurungon kehittämistä, ja niiden perusteella valittiin kyselyyn vastanneista 4 henkilöä haastateltaviksi. Kvalitatiivinen aineisto hankittiin teemahaastatteluilla. Aineistoa analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Merkittävimpiä työstressiä aiheuttavia tekijöitä luokanopettajan työssä ovat luokkavuorovaikutusta häiritsevät oppilaat, tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukeminen, vastuu oppilaan oppimisesta, runsas työmäärä, ulkopuolelta määrätty opetuksen kehittämiseen liittyvät tekijät sekä työympäristöön ja joitakin työn yleiseen luonteeseen liittyviä tekijöitä. Alhainen tyytyväisyys koulutukseen, alhainen opettajakollegojen tuki, pääkaupunkiseudulla työskenteleminen sekä opetuksen suunnittelu opinnoista saatuna valmiutena ovat taustamuuttajia, jotka ovat yhteydessä työstressiin. Ongelmasuuntautuneet stressinhallintakeinot, joita luokanopettajat käyttivät, olivat työajan hallitseminen, oman jaksamisen huomioiminen opetuksen suunnittelussa, tarkat toimintatavat ja hyvien suhteiden luominen huoltajiin, sekä median suodattaminen. Tunnesuuntautuneita keinoja olivat puolestaan vapaa-aika ja terveelliset elämäntavat, työilmapiirin vahvistaminen, ammattiin liittyvät viihtymistekijät, itsensä etäännyttäminen sekä tunteiden säätely. Tämän lisäksi samanaikaisesti sekä ongelmaan että tunteisiin suuntautuvia keinoja olivat kollegojen tuki, koulun johdon tuki, työnohjaus sekä itsetuntemus.</p>		
Avainsanat - Nyckelord työstressi, stressinhallinta, luokanopettaja		
Keywords work-related stress, coping, class teacher		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Katri Savolainen		
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettajan työstressi – Merkittävimmät stressiä aiheuttavat ja siihen yhteydessä olevat tekijät sekä stressinhallintakeinot		
Title Class teachers's work-related stress – The most significant stressors, factors related to stress and coping methods		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markku Hannula, Anu Laine ja Päivi Virtanen	Aika - Datum - Month and year January 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 56 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The purpose of this master's thesis is to find out which factors do classroom teachers, who have graduated from the University of Helsinki, perceive as significant factors causing work stress. In addition, it is investigated which background variables (e.g., factors related to teacher, teaching and work environment) are related to work stress. The aim is also to find out which methods class teachers have to support their coping at work.</p> <p>This thesis was carried out as a mixed methods research. The quantitative data was obtained through a questionnaire, which was responded by 59 class teachers who have graduated from the University of Helsinki. The data was statistically analysed using IBM SPSS. The analytical methods used were factor analysis, correlation analysis, t-tests and cross-tabulation. The quantitative results guided the development of the frame for the interview, and based on them, 4 respondents were selected for interview. The qualitative data was obtained through thematic interviews. The data was analyzed by means of content analysis.</p> <p>The most significant factors causing work stress in a class teacher's work are students interfering with classroom interaction, supporting special education students, responsibility for student learning, heavy workload, externally determined factors related to the development of teaching as well as some factors related to the work environment and general nature of the work. Low satisfaction with teacher training, low support from teacher colleagues, working in Greater Helsinki and teaching planning as an ability gained from studies are background variables which are related class teachers' work stress. Problem-focused coping methods used by class teachers were managing working time, taking one's own coping into account in planning teaching, precise practices and building good relationships with guardians and filtering media. Emotion-focused coping methods used by class teachers were leisure and healthy lifestyles, strengthening the working atmosphere, occupational well-being factors, distancing oneself and regulating emotions. In addition to this, coping methods focused on both problem and emotion, were the support of colleagues, the support of school administration, foremanship and self-awareness.</p>		
Avainsanat - Nyckelord työstressi, stressinhallinta, luokanopettaja		
Keywords work-related stress, coping, class teacher		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	OPETTAJUUS JA TYÖSSÄ JAKSAMINEN.....	4
2.1	Opettajan työn erityispiirteet.....	4
2.2	Työssä jaksaminen.....	6
2.2.1	Työhyvinvointi: työtyytyväisyys ja työn imu	7
2.2.2	Työpahoinvointi: työstressi ja työuupumus	8
2.3	Työympäristö ja työssä jaksaminen	13
2.4	Stressinhallinta.....	16
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	20
4.1	Tutkimusstrategia	20
4.2	Aineisto	21
4.2.1	Kyselylomake	21
4.2.2	Haastattelu	21
4.3	Aineiston analyysi	22
4.3.1	Faktorianalyysi ja summamuuttujat.....	26
4.3.2	Kvantitatiivinen analyysi.....	31
4.3.3	Kvalitatiivinen analyysi.....	33
5	MERKITTÄVIMMÄT TYÖSTRESSIÄ AIHEUTTAVAT TEKIJÄT LUOKANOPETTAJAN TYÖSSÄ.....	36
6	TAUSTAMUUTTUIJEN YHTEYS TYÖSTRESSIIN	40
6.1	Korrelaatiotarkastelu.....	40
6.2	Ryhmiä väliset erot	42
7	LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA STRESSINHALLINNAN JA TYÖSSÄ JAKSAMISEN KEINOISTA.....	46
8	LUOTETTAVUUS	50
9	POHDINTAA	52
	LÄHTEET	57
	LIITTEET	63

TAULUKOT

Taulukko 1. Taustamuuttujien tilastollinen kuvaaminen.	23
Taulukko 2. Kolmen faktorin rotatoitu faktorimatriisi.	28
Taulukko 3. Faktoreiden väliset korrelaatiot.....	29
Taulukko 4. Faktori 1. luokan sisäiset stressitekijät.	30
Taulukko 5. Faktori 2. työn ulkopuolella olevat stressitekijät.	30
Taulukko 6. Kollegojen tuki.....	30
Taulukko 7. Tyytyväisyys koulutukseen	31
Taulukko 8 Vastaajien lukumäärä stressitasoryhmittäin.....	33
Taulukko 9. Esimerkki työstressiä aiheuttavien tekijöiden luokittelusta.	34
Taulukko 10. Esimerkki stressinhallinnan ja työssäjaksamisen keinojen luokittelusta.	35
Taulukko 11. Summamuuttujien tilastolliset tunnusluvut.	36
Taulukko 12. Stressimittarin muuttujien tilastolliset tunnusluvut.....	37
Taulukko 13. Taustamuuttujien ja luokan sisäisen työn stressitekijöiden yhteys.....	40
Taulukko 14. Taustamuuttujien ja työn ulkopuolella olevien stressitekijöiden yhteys...	41
Taulukko 15. Taustamuuttujien yhteys stressitekijöihin Työmäärä ja Teknologia opetuksessa.....	42
Taulukko 16. Testimuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat ryhmittäin.....	43
Taulukko 17. Ryhmittelevien muuttujien t-testistä saadut arvot testimuuttujien suhteen.	43

KUVIOT

Kuvio 1. Opettajuuden osatekijät Halmion (1997, s. 102) mallia mukaillen	4
Kuvio 2. Työssä jaksamisen ulottuvuudet (ks. Hakanen, 2004, s.28.)	6
Kuvio 3. Vastaajien opetusasteet.	24
Kuvio 4. Oppilaiden sosioekonominen tausta ja huoltajien koulutustaso	25
Kuvio 5. Koulun oppilasmäärä.....	25
Kuvio 6. Scree-plot -testi.....	28

1 Johdanto

Työstressistä ja työuupumuksesta on tullut huolestuttavan normaali työelämän ilmiö. Yhä useampi työskentelee aloilla, joilla työ liikkuu ihmisen mukana myös kotiin esimerkiksi informaatioteknologian yleistymisen myötä. Tämä ilmiö on herättänyt yhteiskunnallista keskustelua työssä jaksamisesta. Muun muassa opettajien työssä jaksamisesta ja työuupumuksesta uutisoidaan mediassa yhä enemmän. Opetusalalla koetaankin stressiä enemmän kuin kaikilla aloilla keskimäärin (Onnismaa, 2010). OAJ:n teettämä Opetusalan työolobarometri 2017 kertoo hälyttäviä tuloksia opettajien työhyvinvoinnin laskusta. Suuri työmäärä, työstressi ja kiusaaminen uuvuttavat opettajia entisestään. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018.) Työolobarometrin karujen tulosten taustalla vaikuttavat muun muassa koulutusleikkaukset, jotka ovat johtaneet resurssien riittämättömyyteen opetuslalla (Eskonen, 2018).

Opettajan työ on jatkuvassa muutoksessa: uudet opetussuunnitelmat ja digiloikka ovat esimerkkejä tekijöistä, jotka haastavat opettajan työtä arjen tasolla. Muutokset ovat kasvattaneet opettajan työmäärää, mikä altistaa heitä lisääntyvälle stressille (Webb, Vulliamy, Hämäläinen, Sarja, Kimmonen & Nevalainen, 2004). Monissa kunnissa rehtoreiden määrää on vähennetty, mikä on puolestaan johtanut koulujen johtamismallin muutokseen. Opettajien mukaan uupumusta aiheuttavat tämän lisäksi myös työrauhan heikkeneminen sekä täydennyskoulutuksen vähyys. (Tolpo, 2018.) Yhteiskunnallisellakin tasolla muutokset ovat muuttaneet koulumaailmaa sekä heikentäneet opettajien yhteiskunnallista asemaa ja arvostusta. Kouluihin heijastuneita yhteiskunnallisia muutoksia ovat esimerkiksi kaupungistuminen, globalisaatio sekä informaatioteknologian yleistyminen ja sen tuoma informaatiotulva. (Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen & Solovieva, 2001.) Työssä jaksamisella on suuri merkitys myös taloudellisesta näkökulmasta. Opettajien työhyvinvoinnin taso näkyy suoraan poissaoloissa ja eläkekustannuksissa. (Salovaara & Honkonen, 2013.)

Opettajalla on ratkaiseva rooli oppilaidensa oppimisessa ja laajemminkin elämässä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että juuri opettajan hyvinvointi on yksi niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat opettajan suorituskyyyn. Tämä puolestaan on yhteydessä esimerkiksi oppilaiden koulumenestykseen. (Duckworth, Quinn & Seligman, 2009; Collie & Martin, 2017.) Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke ja Baumert (2008b) tutkivat opettajien itsesäätelymallien yhteyttä opetuksen laatuun ja oppilaiden motivaatioon. Tutkimuksen

mukaan opettajan työn imun kokemus ja joustavuus olivat yhteydessä kumpaankin näistä tekijöistä.

Työssä jaksaminen ja työhyvinvointi ovat subjektiivisesti koettuja moniulotteisia ilmiöitä. Tässä tutkielmassa jäsennän työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin liittyviä käsitteitä Hakasen (2006) mallin mukaan. Hän kuvaa työhyvinvointia virittyneisyyden sekä mielihyvän ulottuvuuksien avulla. Näin työhyvinvointi jakaantuu stressin, uupumuksen, työtyytyväisyyden sekä työn imun käsitteisiin. Tässä tutkielmassa keskityn erityisesti luokanopettajien työstressin tutkimiseen.

Opettajien työhyvinvointia koskeva tutkimuksen näkökulma on yleensä ollut erilaisissa hyvinvointiongelmassa eli työpahoinvoinnissa, mikä on vaikuttanut kielteisellä tavalla yleiseen kuvaan opettajien työhyvinvoinnista. Tätä kielteistä kuvaa ovat vahvistaneet entisestään myös julkinen keskustelu sekä media. (Hakanen, 2006.) Opettajaopiskelijana olen kiinnittänyt huomiota opettajan ammatin negatiiviseen julkisuuskuvaan, mikä osaltaan on vaikuttanut siihen, miksi haluan tehdä pro gradu -tutkielmani juuri opettajien työssä jaksamiseen ja työstressiin liittyen. Olen huolestunut opettajien jaksamisesta, ja mahdollisesti myös omasta jaksamisestani tulevaisuuden ammatissani. Vaikka aiheesta tehty tutkimus ja julkinen keskustelu ovatkin luoneet varsin kielteisen kuvan opettajan ammatista, on kuitenkin hyvä muistaa, että on olemassa paljon tyytyväisiä ja innostuneita opettajia, jotka nauttivat työstään sen haastavuudesta huolimatta (Hakanen, 2006). OAJ:n työolobarometrin (2017) mukaan opettajien innostuneisuus ylittää laskustaan huolimatta yhä niukasti suomalaisen työelämän keskiarvon. Myös kansainvälisellä tasolla suomalaiset opettajat ovat suhteellisen tyytyväisiä työhönsä, sillä kansainvälisen TALIS 2018 -tutkimuksen mukaan suomalaisten opettajien työtyytyväisyys on hieman OECD-maiden keskiarvon yläpuolella (OECD, 2019).

Tässä tutkielmassa haluan empiirisin keinoin selvittää, mitkä ovat merkittävimmät tekijät, jotka aiheuttavat stressiä Helsingin yliopistosta valmistuneiden luokanopettajien työssä, ja mitkä tekijät ovat yhteydessä työstressiin. Tämän lisäksi tutkin opettajien kokemuksia keinoista hallita stressiä ja tukea työssä jaksamistaan. Tutkielmassa hyödynnetään OVET-hankkeessa (Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä) kerättyä aineistoa. OVET-hanke on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama hanke, joka kehittää opettajankoulutusta (OVET-hanke, *n.d.*). Hankkeessa tutkittiin Helsingin yliopistossa vuosina 2010 ja 2013 luokanopettajaopinnot aloittaneita. Tämän tutkielman

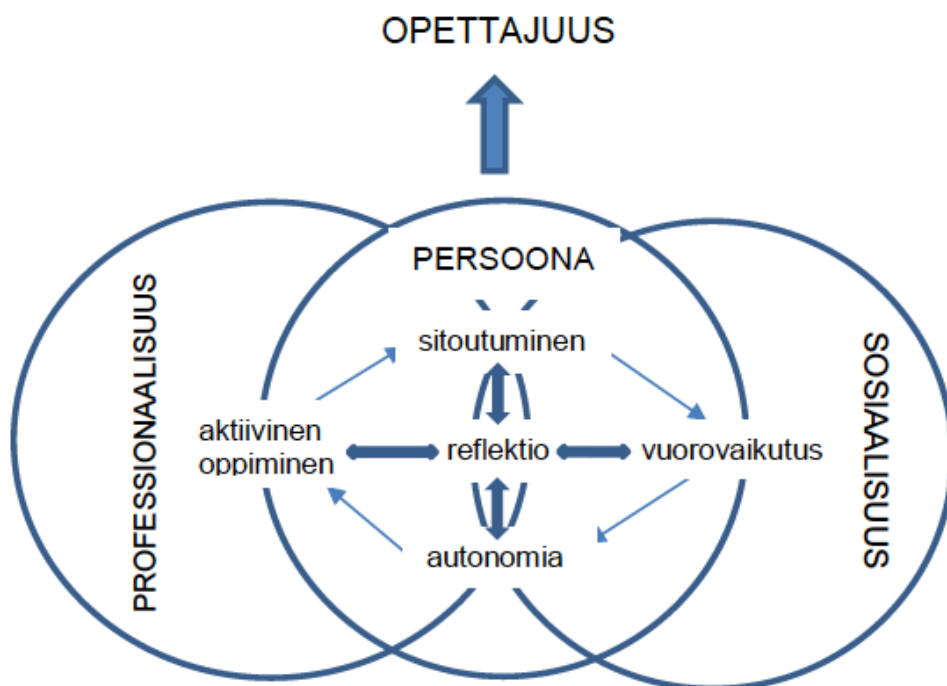
kvantitatiivinen aineisto on saatu OVET-hankkeen sijoittumisseurantakyselystä, johon vastanneista valittiin neljä haastateltavaa kvalitatiivista aineistoa varten.

2 Opettajuus ja työssä jaksaminen

Opettajan työhön liittyy omat ainutlaatuiset haasteensa (Kottler, Kottler & Zehm, 2005). Opettajan työnkuvaan kuuluu opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin lisäksi yhä useampia työtehtäviä sekä laajempia yhteiskunnallisia vaatimuksia. Tässä luvussa tarkastellaan opettajuutta ja opettajan työn erityispiirteitä sekä työssä jaksamiseen liittyviä käsitteitä.

2.1 Opettajan työn erityispiirteet

Opettajuuden käsite on moniulotteinen. Siihen sisältyy varsinaisten työtehtävien lisäksi myös opettajan pedagogisen toiminnan periaatteet (Vertanen, 2002). Opettaminen ja oppiminen ovat inhimillistä toimintaa (Kottler ym., 2005). Opettajan työn erityispiirteitä ovatkin työn edellyttämä sosiaalisuus sekä opettajan oma persoona, joka on välttämättömästi osa opettajuutta (Vertanen, 2002). Opettajuuden osatekijöitä voidaan kuvata kuviolla 1.



Kuvio 1. Opettajuuden osatekijät Halmion (1997, s. 102) mallia mukailten

Opettajuus ja sen kehittyminen sisältää Bell'n ja Gilbertin (1994) mukaan professionaalisuuden, persoonan sekä sosiaalisuuden osa-alueet. Persoonan kehitykseen sisältyy esimerkiksi huomion kiinnittämistä tunteisiin, jotka liittyvät muutosprosessiin, opettajuuteen ja opetukseen, kun taas professionaalisuuden kehitykseen sisältyy mm. opetukseen ja opetusmenetelmiin liittyvien käsitysten ja uskomusten muuttaminen. Sosiaalisuuden kehitykseen sisältyy puolestaan esimerkiksi muiden opettajien ja oppilaiden kanssa työskenteleminen ja heidän kanssaan toimeen tuleminen uusilla tavoilla. Nämä kolme osa-aluetta ovat vuorovaikutteisia ja toisistaan riippuvaisia. Opettajuuden kehityksen prosessi voidaan nähdä sellaisena, jossa tapahtuu persoonan, professionaalisuuden ja sosiaalisuuden kehitystä, ja jossa yhden osa-alueen kehitys ei voi jatkua, elleivät muutkin osa-alueet kehity. (Bell ym., 1994.) Opettajuuden osatekijöiden mallin keskiössä ovat toisiinsa vaikuttavat peruskäsitteet: reflektio, aktiivinen oppiminen, sitoutuminen, vuorovaikutus ja autonomia (Halmio, 1997). Nämä tekijät on arvioitu keskeisiksi hyviin oppimistuloksiin ohjaavien ja aktiivista oppimiskäsitystä korostavien opettajien ominaisuuksiksi (Niemi, 1995).

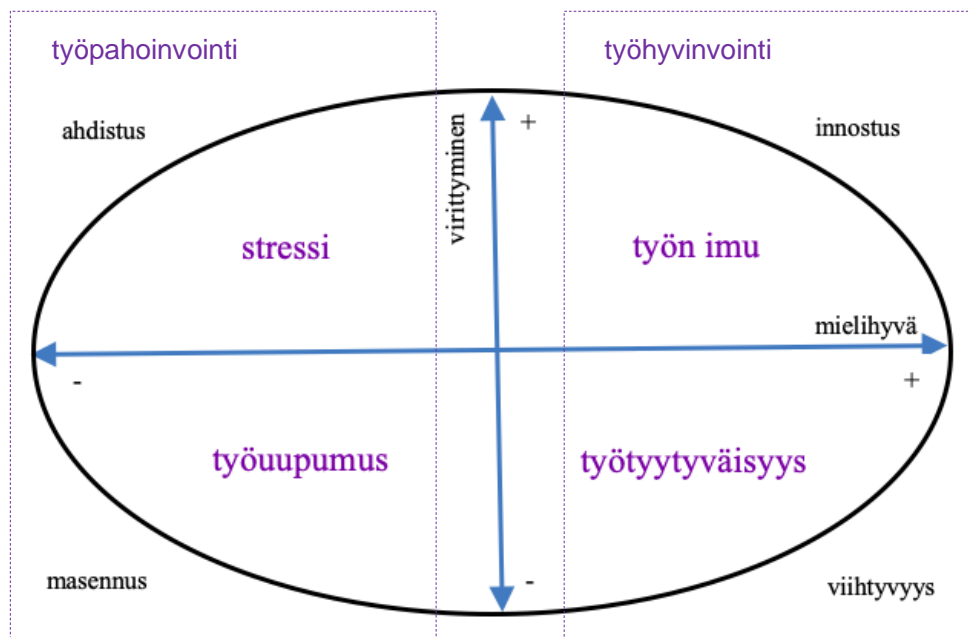
Opettajuus on elinikäistä ja aktiivista oppimista, jossa opettaja rakentaa ammatillista identiteettiään sekä omaleimaista persoonaansa (Vertanen, 2002). Opettajien aktiivinen oppiminen tarkoittaa tiedon prosessoinnin lisäksi aktiivista itseymmärryksen lisäämistä, joka edellyttää kriittistä reflektointia (Niemi, 1995). Opettajan sitoutuminen työhönsä merkitsee oman ammatin arvostusta, uskoa tehtävän tärkeydestä ja henkilökohtaisen panoksen antamista, johon liittyy myös kyky reflektioon (Halmio, 1997; Niemi, 1995). Reflektiolla tarkoitetaan oman työn ja oppimistilanteiden arviointia (Vertanen, 2002). Reflektio voidaan nähdä toiminnan keskuksena sekä olennaisena osana sitoutumista, aktiivista oppimista, vuorovaikutusta ja autonomiaa (kuvio 1). Opettajan autonominen toiminta edellyttää ammatillista tietoa, omien mahdollisuuksien tiedostamista ja itsensä hyväksymistä. (Halmio, 1997.) Opettajan tulee olla tietoisia erilaisista pedagogisista vaihtoehtoista sekä niihin liittyvistä arvoista, jotta autonomia ja sen mahdollistama ammatin kehittäminen voi toteutua (Niemi, 1995).

Sosiaalisuus on yhä tärkeämmässä roolissa opettajan työssä, sillä opettajan työyhteisö edellyttää yhdessä tekemistä ja oppimista (Vertanen, 2002). Opettajan tehtävän toteuttaminen edellyttää vuorovaikutusta ja yhteistyötä monien eri yhteistyökumppaneiden kanssa (Niemi, 1995). Sosiaalisia taitoja tarvitaan tämän lisäksi myös opetus-kasvatustilanteissa sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä (Aho, 2011). Vuorovaikutus oppilaiden kanssa on kommunikaation lisäksi usein myös persoonallista vastuuta heidän kehityksestään, ja oppimista yhdessä heidän kanssaan

(Niemi, 1995). Vuorovaikutustaidot ovat keskeisiä ja välttämättömiä opettajan työssä jo työssä jaksamisenkin kannalta (Vertanen, 2002).

2.2 Työssä jaksaminen

Käsitteenä työssä jaksaminen on moniulotteinen ja siihen liittyy paljon erilaisia alakäsitteitä, joita saatetaan käyttää eri tavoin eri yhteyksissä. Tässä tutkielmassa työssä jaksamista tarkastellaan sekä työhyvinvoinnin että työpahoinvoinnin näkökulmista. Työhyvinvoinnista käytetään usein käsitteitä työssä viihtyminen, työtyytyväisyys ja työn imu. Työpahoinvoinnin näkökulmasta katsottuna käytetään puolestaan käsitteitä työuupumus tai stressi. (Hakanen 2011.) Nämä käsitteet voidaan sijoittaa seuraavasti nelikenttään niihin liittyvän virittyneisyyden ja mielihyvän tason mukaisesti (kuvio 2).



Kuvio 2. Työssä jaksamisen ulottuvuudet (ks. Hakanen, 2004, s.28.)

Tässä tutkielmassa tarkastellaan erityisesti luokanopettajien työstressiä ja työhyvinvoinnin tukemista. Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin työpahoinvointiin ja työhyvinvointiin liittyviä käsitteitä.

2.2.1 Työhyvinvointi: työtyytyväisyys ja työn imu

Hakasen (2004) mallissa työhyvinvointia tarkastellaan puolestaan käsitteiden työtyytyväisyys ja työn imu kautta (kuviot 1). Sekä työtyytyväisyyteen että työn imuun liittyy korkea mielihyvän kokemus. Työtyytyväisyyteen liittyy kuitenkin matala virittyneisyyden taso, kun taas työn imua kokevan henkilön virittyneisyys on korkealla tasolla.

Käsitteitä työviihtyvyys ja työtyytyväisyys käytetään usein synonyymeina (Kumpulainen 2013). Locke määrittelee työtyytyväisyyden miellyttäväksi tai positiiviseksi emotionaaliseksi tilaksi, joka syntyy, kun työntekijä arvioi työtään tai työkokemuksiaan (Landyn, 1978, mukaan). Työtyytyväisyys syntyy, kun työntekijä kokee työnsä vastaavan hänen sille asettamia vaatimuksia. Työntekijä vaatii työltään yleensä esimerkiksi kohtuullisen korvauksen. Työntekijän vaatimuksiin vaikuttavat yksilötekijät, kuten koulutus ja ikä, työn ulkopuolinen elämäntilanne, kuten pienet lapset sekä yhteiskunnalliset tekijät, kuten työttömyysaste ja talousnäkymät. Työhönsä tyytyväinen henkilö voi kokea työssään saavuttavansa ja edistävänsä henkilökohtaisesti tärkeitä työhön liittyviä tavoitteita. (Elo, Kalimo & Lindström, 1987.)

Vuosina 1984, 1997, 2003 ja 2008 tehdyissä työolotutkimuksissa eniten työssä viihtymistä lisääviksi tekijöiksi nousivat työn itsenäisyys, suhteet työtovereihin sekä työn mielenkiintoisuus ja vaihtelevuus. Eniten työssä viihtymistä heikentäviksi tekijöiksi nousivat puolestaan kiire, palkka sekä oleellisen tiedotuksen hitaus. Kaiken kaikkiaan työolosuhteissa havaittiin kuitenkin enemmän työssä viihtyvyyttä lisääviä tekijöitä kuin sitä heikentäviä tekijöitä. (Lehto & Sutela, 2008.) Opettajien työtyytyväisyys on todettu useiden tutkimusten mukaan hyväksi (Santavirta ym., 2001).

Työn imu on työhyvinvointikäsite, joka kuvaa työhyvinvointia positiivisena tilana (Hakanen, 2004). Se on pysyvä ja myönteinen tunne- ja motivaatiotila, jonka kolme ulottuvuutta ovat 1) tarmokkuus, jolla tarkoitetaan energisyyttä ja halua panostaa työhön, 2) omistautuminen, johon liittyvät innokkuus ja työn merkitykselliseksi kokeminen sekä 3) uppoutuminen, jolla puolestaan tarkoitetaan voimakasta keskittymistä ja työhön paneutumista sekä näistä saatavaa nautintoa. (Hakanen, 2006). Työn imu tuottaa hyvinvointia työntekijälle ja samalla aloitteellisuutta ja parempia tuloksia työssä (Hakanen, 2011).

Sekä työn imuun että stressiin liittyy korkea virittyneisyyden taso. Työterveyslaitoksen toteuttaman opetushenkilöstön tutkimuksen mukaan opettajilla työn imu oli selvästi yleisempi kokemus kuin stressi- tai työuupumusoireet (Hakanen, 2006).

Työn imu voi saada työntekijän työskentelemään kovasti, mutta silloin, kun muu elämä kärsii työn kustannuksella, voikin kyseessä olla työn imun sijasta työholismi. Työholistit suhtautuvat pakkomielteisesti työhön, ja heidän on vaikea irtautua siitä. Työholismi liittyy usein heikkoon itsearvostukseen ja minäkäsitykseen, jolloin työntekijä hakee tunnustusta äärimmäisestä panostuksesta työhön. Työholismi ei synny työympäristöstä, mutta tietynlaiset työympäristöt voivat aktivoida ja ylläpitää sitä. Työn imua kokeva saattaa panostaa työhönsä enemmän kuin esimiehet ja organisaatio edellyttävät, mutta kokee työnsä silti palkitsevaksi ja mielekkääksi. Työholisti työskentelee puolestaan sisäisestä pakosta ja tuntee syyllisyyttä silloin, kun ei työskentele. Hänelle työ on ensisijainen asia elämässä. Työn imua kokevalle puolestaan työ on tärkeää, mutta myös muu elämä on arvokasta ja siitä osataan nauttia. (Hakanen, 2011.) Työn imu ja työholismi saattavat ulkopuoliselle näyttäytyä samankaltaisina, mutta kyseessä on perustavanlaatuisesti erilaiset ilmiöt. Aito työn imu ei muutu stressiksi, uupumukseksi tai työholismiksi.

2.2.2 Työpahoinvointi: työstressi ja työuupumus

Hakasen (2004) mallissa työpahoinvointia luonnehditaan käsitteiden työstressi ja työuupumus avulla. Tämä tutkielma keskittyy erityisesti työstressin tarkasteluun, joka saattaa myös johtaa työuupumukseen. Sekä stressiin että uupumukseen liittyy matala mielihyvän kokemus. Stressi ja uupumus eroavat toisistaan siinä, kuinka virittyneeksi henkilö kokee itsensä: stressiin liittyy korkea virittyneisyyden taso, kun taas uupuneen henkilön virittyneisyys on matalalla tasolla.

Stressi voi tarkoittaa olotilaa, jossa ihminen on tilapäisesti menettänyt fysiologisen tasapainonsa, ja hän joutuu ponnistelemaan sopeutuakseen ympäristön vaatimuksiin saavuttaakseen tasapainon uudestaan. Tällainen lyhytaikainen stressi voi olla jopa tyydyttävää. Stressi voi toisaalta tarkoittaa myös toistuvan ja pitkäaikaisen ponnistuksen tuottamaa olotilaa. Tällöin ihminen ei pysty palautumaan levolla, ja stressi on kuluttavaa. (Heiske, 1997.)

Työ asettaa työntekijälle tiettyjä vaatimuksia. Työntekijä pyrkii vastaamaan näihin vaatimuksiin edellytystensä mukaan täyttäen erilaisia työhön liittyviä rooleja. Samanaikaisesti hänellä on työtä koskevia odotuksia mm. työn sisällöstä, päämääristä, työpaikan ihmissuhteista ja työstä saatavista palkkioista. Jos työn asettamat vaatimukset ja työntekijän edellytykset vastata näihin vaatimuksiin eivät kohtaa tai hänen odotukset työstään eivät vastaa hänen työstänsä saamaa palautetta ja palkkiota, hän stressaantuu. (Juuti, 2006.) Työstressi pitkittyy ja voimistuu, jos työntekijä ei pysty muuttamaan näitä stressiä aiheuttavia tekijöitä. Tällaisessa tilanteessa pitkittynyt työstressi vaikuttaa ihmisen toimintakykyyn ja terveyteen. (Gerlander, Saarinen & Kalimo, 1995.)

Työuupumus on häiriö, joka tulkitaan usein pitkittyneen työstressin seuraukseksi (Rauramo, 2012; Kinnunen & Hätinen, 2005). Jos ihminen altistuu pitkäkestoisesti hänen voimavaransa ylittävälle stressitekijöille, niin tämä stressi voi hoitamattomana johtaa työuupumukseen (Kinnunen ym., 2005). Työuupumuksen tunnistaa kokonaisvaltaisesta väsymyksestä, kyynisestä asennoitumisesta työhön ja heikentyneestä ammatillisesta itsetunnosta (Rauramo, 2012). Työuupumuksen välttämiseksi olisi hyvä, että elämässä on muutakin kiinnostavaa sisältöä kuin työ, jolloin emotionaalinen irrottautuminen työstä on helpompaa. Myös selkeät päämäärät, työn tuloksen arviointi, hyvä palaute sekä työn monipuolisuus voivat ehkäistä työuupumusta. (Heiske, 1997.)

Opettajien työpahoinvointiin yhteydessä olevia tekijöitä

Seuraavaksi tarkastellaan tekijöitä, jotka ovat yhteydessä erityisesti opettajien työpahoinvointiin aikaisemman tutkimuksen perusteella. Tutkimuksissa on tarkasteltu opettajien uupumukseen, stressiin ja alan jättämiseen yhteydessä olevia tekijöitä.

Suomalaisten opettajien työstressiä aiheuttavat muun muassa ihmissuhdevaikeudet (lähinnä opettaja-oppilas) (Ojanen, 1982). Konfliktit ovat merkittävä stressiä aiheuttava tekijä opettajan työssä (Haikonen, 1999). Myös kreikkalaisten opettajien työstressiä ja uupumusta käsitelleen tutkimuksen mukaan suurimmat stressitekijät liittyivät muun muassa vuorovaikutuksen ongelmiin sekä ”vaikeasti” käyttäytyvien oppilaiden käsittelyyn (Antoniou, Polychroni & Valchakis, 2006). Opettajien käsitysten oppilaiden käyttäytymisongelmista on todettu olevan yhteydessä opettajan stressitasoon (Friedman-Krauss, Raver, Neuspiel & Kinsel, 2014). Kansainväliselläkin tasolla oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät tekijät ja esimerkiksi vastuu oppilaiden oppimisesta koetaan stressaaviksi (OECD, 2020). Oppilaiden käyttäytymiseen liittyvä stressi on

negatiivisesti yhteydessä koettuun opetuksen tehokkuuteen (Collie, Shapka & Perry, 2012). Naisilla oppilaiden käyttäytymiseen liittyvä stressi on voimakkaampaa kuin miehillä (Antoniou ym., 2006; Klassen & Chiu, 2010). Antonioun, Ploumpin ja Ntallan (2013) tutkimuksen mukaan naisopettajat kokevatkin stressiä enemmän kuin miesopettajat.

OAJ selvitti Opetusalan työolobarometrin 2017 avulla opettajien ja opetusalan esimiesten työhyvinvointia, työoloja ja turvallisuutta. Sen mukaan työn kuormitustekijöitä on liikaa, ja työaika ei riitä työtehtäviin. (Länsikallio ym., 2018.) Jo 1982 julkaistussa suomalaisten opettajien työstressiä käsitelleessä tutkimuksessa työmäärä todettiin yhdeksi työstressiä aiheuttavaksi tekijäksi (Ojanen, 1982). Myös kansainvälisen TALIS-tutkimuksen mukaan työmäärä ja erityisesti hallinnolliset työtehtävät ovat merkittävä stressiä aiheuttava tekijä opettajan työssä. Opettajat, jotka käyttävät paljon aikaa hallinnollisiin työtehtäviin kokevat enemmän stressiä kuin ne, jotka käyttävät paljon aikaa varsinaiseen luokahuoneessa tapahtuvaan opetustyöhön. (OECD, 2020.) Lisääntyneet hallinnolliset työtehtävät voivat johtaa varhaiseen alalta poistumiseen (Tye & O'Brien, 2002). Englannin kansallisen TALIS-raportin mukaan 53% alakoulun opettajista koki työmääränsä mahdottomaksi käsitellä (Jerrim & Sims, 2019). Työmäärään liittyvä stressi ja kiire ovat tekijöitä, jotka ennustavat opettajan työtyytyväisyyttä ja hyvinvointia (Collie ym., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Opetusalan työolobarometrin 2017 mukaan työstressiä lisäävät myös hallitsemattomat muutokset. (Länsikallio ym., 2018.) Koulu-uudistukset ovat aiheuttaneet stressiä suomalaisille opettajille jo vuosikymmenien ajan (Ojanen, 1982). Myös kansainvälisellä tasolla katsottuna niin paikallisesti kuin valtakunnallisestikin muuttuvat vaatimukset aiheuttavat merkittävästi stressiä opettajien työssä (OECD, 2020).

Cano-García, Padilla-Muñoz ja Carrasco-Ortiz (2005) tutkivat persoonallisuutta ja kontekstuaalisia (*contextual*) muuttujia espanjalaisten opettajien uupumusta kuvaavina ja ennustavina tekijöinä. Sekä persoonallisuuden perusrakenne että tietyt kontekstuaaliset muuttujat olivat yhteydessä uupumukseen. Persoonallisuuden rakenne ennusti uupumusta kuitenkin vahvemmin kuin kontekstuaaliset muuttujat. Persoonallisuuden rakenteessa korkea neuroottisuus ja sulkeutuneisuus (*introversion*) olivat piirteitä, jotka olivat kaikista vahvimmin yhteydessä uupumukseen. Suostuvaisuus (*agreeableness*) oli saman aikaisesti sekä uupumukselta suojeleva että sille altistava tekijä.

Kontekstuaalisista muuttujista vahvimmin ennusti uupumusta se, että opettaja oli tietoinen ammattinsa vähäisestä arvostuksesta (Cano-García ym., 2005). Suomessa kuitenkin opettajat kokevat, että heidän ammattiansa arvostetaan enemmän kuin OECD-maissa keskimäärin (OECD, 2020). Tämän lisäksi uupumusta ennusti vahvasti myös se, että opettaja ei antanut arvoa opettajan ja oppilaiden välisille henkilökohtaisille suhteille. Vastaavasti vähiten uupuneet opettajat arvostivat henkilökohtaisia suhteita oppilaisiinsa. (Cano-García ym., 2005.)

Persoonallisuus ja kontekstuaaliset muuttujat yhdessä ennakoivat merkittävästi emotionaalista uupumusta. Vahvimmin emotionaalista uupumusta ennusti seuraavien tekijöiden yhdistelmä: puutteellinen suhde koulun hallintoon, neuroottisuus, huonot mahdollisuudet edetä uralla, tietoisuus ammatin vähäisestä arvostuksesta, samassa asemassa työskenteleminen pitkän aikaa sekä oppilaiden vähäinen määrä. (Cano-García ym., 2005.) Suomalaisten opettajien stressiä käsittelevässä tutkimuksessa kuitenkin liian suuret opetusryhmät koettiin merkittäväksi stressiä aiheuttavaksi tekijäksi (Ojanen, 1982).

Santavirta, Solovieva ja Theorell (2007) tutkivat puolestaan työn rasituksen ja emotionaalisen uupumuksen välistä yhteyttä suomalaisilla opettajilla. Työn rasitus oli merkitsevästi yhteydessä uupumukseen. Riski työuupumukseen oli yhteydessä erityisesti kahteen työn rasituksen tekijään: korkeisiin työn vaatimuksiin ja toisaalta alhaiseen päätöksentekovaltaan. Näistä tekijöistä korkeiden vaatimusten vaikutus oli suurempi kuin alhaisen päätöksentekovaltan vaikutus. Kyseisten tekijöiden yhteisvaikutus lisäsi työuupumuksen riskiä synergisesti. 69% työuupumuksesta johtui näiden kahden tekijän yhteisvaikutuksesta opettajilla, jotka kokivat työnsä erittäin vaativaksi ja päätöksentekovaltansa alhaiseksi. Ojasen (1982) tutkimuksen mukaan 84% opettajista koki työnsä keskimääräistä vaativammaksi ja raskaammaksi. Opettajan stressaantumisalttiuden selittäjänä oli usein opettajan itseensä kohdistama korkea vaatimustaso yhdistyneenä persoonalliseen jäykkyyteen ja joustavuuden puuttumiseen (Ojanen, 1982). Myös Hakasen, Bakkerin ja Schaufelin (2006) tutkimus vahvisti opettajien työhyvinvoinnissa näkyvän prosessin, jossa työn vaatimukset, johtavat uupumukseen ja edelleen sairasteluun.

Opettajien alan jättäminen

Eläkkeelle siirtymisen osuus opettajien alalta poistumisessa on suhteellisen pieni verrattuna muihin tekijöihin, kuten opettajien työtytyymättömyydestä ja muille aloille siirtymisestä johtuvaan opettajien alalta poistumiseen (Ingersoll, 2001). Opettajat, jotka kokevat paljon työstressiä, ovat todennäköisemmin aikeissa jättää ammatinsa, kuin vähän stressaavat opettajat (OECD, 2020). Skaalvik ja Skaalvik (2011) tarkastelivat tutkimuksessaan koulun kontekstimuuttujien, opettajien kuulumisen tunteen, emotionaalisen uupumuksen, työtyytyväisyyden ja alanjättöaikeiden välisiä suhteita. Koulun kontekstimuuttujista koulun ja opettajan henkilökohtaisten kasvatuskäytännöiden sekä arvojen yhteensopivuus, työnjohdollinen tuki, suhteet kollegoihin, suhteet vanhempiin, työmäärä ja hektiset työpäivät sekä kurinpito-ongelmat olivat yhteydessä työtyytyväisyyteen ja alanjättöaikeisiin. Nämä yhteydet olivat pääasiassa epäsuoria, ja niitä välittivät kuulumisen tunteet ja emotionaalinen uupumus. Koulun ja opettajan henkilökohtaisten kasvatuskäytännöiden sekä arvojen yhteensopivuus, työnjohdollinen tuki ja myönteiset suhteet kollegoihin sekä vanhempiin ennustivat kuulumisen tunnetta. Työmäärä, hektiset työpäivät sekä kurinpito-ongelmat ennustivat puolestaan emotionaalista uupumusta. Sekä kuulumisen tunne että emotionaalinen uupumus olivat yhteydessä työtyytyväisyyteen, kun taas emotionaalinen uupumus ja työtyytyväisyys olivat yhteydessä alanjättöaikeisiin. Myöhemmässä tutkimuksessaan Skaalvik ja Skaalvik (2016) löysivät kaksi päärettä, jotka johtavat opettajat lopettamaan alalla työskentelyn: 1) kiire johtaa emotionaaliseen stressiin ja uupumukseen, mikä aiheuttaa alanjättöaikeita ja 2) työnjohdollisen tuen ja luottamuksen puute, oppilaiden huono motivaatio ja arvokonfliktit johtavat huonompaan minäpystyvyyteen ja työhön sitoutumiseen, mikä aiheuttaa alanjättöaikeita.

Sekä opettajien henkilökohtaiset piirteet että koulun piirteet ovat tärkeitä opettajien alanjättämisen ennustajia. Naisopettajat, jotka ovat nuoria perheellisiä, jättävät todennäköisimmin opettajan ammatin. Opettajan ammatin jättävät todennäköisesti myös ne opettajat, joilla on vähän tai hyvin paljon työkokemusta, ja joilla ei ole alan tutkintoa, tai jotka ovat erikoistuneet matematiikkaan tai luonnontieteisiin. Tämän lisäksi alan jättämistä ennustaa se, jos opettaja työskentelee kaupungissa, yksityiskoulussa, alakoulussa tai koulussa, jossa on puutetta yhteistyöstä ja hallinnollisesta tuesta. Kouluissa, joissa on paljon oppilaita, joilla on alhainen sosioekonominen tausta, ja jotka kuuluvat vähemmistöihin ja suoriutuvat heikosti, alansa jättävien opettajien määrä on suurin. (Borman & Dowling, 2008).

Opettajien ammatin jättämisestä johtuvalla opettajien vaihtuvuudella voi olla haitallisia vaikutuksia oppilaiden oppimiseen. Tämä vaikutus on erityisen vahva kouluissa, joissa on paljon heikosti suoriutuvia oppilaita. (Ronfeldt, Loeb & Wyckoff, 2013.) Kouluilla, joissa opettajien vaihtuvuus on korkea, on vaikeuksia suunnitella ja toteuttaa johdonmukaista opetussuunnitelmaa ja ylläpitää positiivisia työsuhteita opettajien keskuudessa (Guin, 2004). Korkea opettajien vaihtuvuus aiheuttaa myös huomattavia kustannuksia (Barnes, Crowe & Schaefer, 2007). Työhyvinvoinnin huomioonottaminen jo opettajaopinnoissa voisi olla tapa auttaa aloittavia opettajia kehittämään keinoja, joilla voidaan torjua uran varhaista stressiä, uupumusta ja alan jättämistä (Curry & O'Brien, 2012). Opettajan minäpystyvyys osittain vähentää oppilaiden käytöksestä ja työmäärästä aiheutuvan stressin vaikutusta opetustyön jättämiseen (Klassen, Wilson, Siu, Hannok, Wong, Wongsri, Sonthisap, Pibulchol, Buranachaitavee & Jansem, 2012).

2.3 Työympäristö ja työssä jaksaminen

Työympäristö käsittää organisaation ja sen kulttuurin, suhteet kollegoihin ja esimiehiin sekä työntekijöille tarjotut rakennukset ja palvelut. Sen muodostavat elementit ovat siis fyysisiä, organisatorisia, psykologisia ja sosiaalisia. Työympäristö voi aiheuttaa stressiä aivan kuten itse työkin. (Carlicchi & Neal, 2017.) Hyvä työympäristö on positiivisesti yhteydessä työntekijöiden työtyytyväisyyteen (Raziq & Maulabakhsh, 2015). Myös Freibergin (1999) tapaustutkimuksessa opettajien työympäristö oli yhteydessä heidän työtyytyväisyyteensä ja organisaatioon sitoutumiseen. Useat tutkimukset ovat vahvistaneet, että negatiivinen työympäristö edistää puolestaan erityisesti unettomuutta, ahdistusta ja masennusta. (Carlicchi ym., 2017.)

Koulu on vuorovaikutteinen ja välillä ristiriitainenkin työympäristö. Opettajat työskentelevät oppilaiden ja kollegojen lisäksi myös oppilaiden perheiden ja muiden koulun henkilöstön jäsenten kanssa. Opettaja saattaa siis esimerkiksi samanaikaisesti kokea työn imua, iloa ja työtyytyväisyyttä ollessaan luokkahuonevuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa, mutta myös riittämättömydentunnetta johtuen ongelmista vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. (Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro, 2011.) Koulu on siis monitahoinen ja dynaaminen työympäristö, jossa tapahtuu monenlaista vuorovaikutusta (Klusmann, Kunter, Trautwein, Ludtke & Baumert, 2008a; Soini, Pyhältö & Pietarinen, 2010). Kyriacou (2001) on listannut terveellisen koulun piirteitä opettajien työstressiä käsittelevässä katsauksessaan:

1. hyvä kommunikaatio henkilöstön välillä
2. vahva kollegiaalisuuden tunne
3. johdon päätökset perustuvat neuvotteluihin
4. yhteisymmärrys keskeistä arvoista ja standardeista
5. koko koulun toimintatavat käytössä
6. selvästi määritellyt roolit ja odotukset
7. opettajat saavat positiivista palautetta ja kiitosta
8. hyvät resurssit ja mahdollisuudet tukea opettajia
9. ongelmanratkaisuun tukea saatavilla
10. toimintaperiaatteita ja -tapoja on helppo noudattaa
11. byrokratia ja paperityö on minimoitu
12. lisävelvoitteet on sovitettu yhteen opettajien taitojen kanssa
13. työrakennuksessa on miellyttävä työskennellä
14. ylin johto hyödyntää tulevaisuudensuunnittelua
15. perehdytystä ja urakehitysneuvontaa on saatavilla

Devos, Dupriez & Paquay (2012) tutkivat erityisesti sosiaalisen työympäristön yhteyttä aloittavien opettajien minäpystyvyyteen ja masentuneisuuteen. Sisäistä motivaatiota, ponnisteluja ja itseohjautuvuutta arvostava työympäristö oli yhteydessä positiivisiin tuloksiin. Puolestaan työympäristö, jolle oli ominaista vertailu, kilpailu, tarve osoittaa osaamistaan tai välttää heikkouksien näyttämistä oli vahvasti yhteydessä kielteisiin tuloksiin. Aloittavia opettajia ovat tutkineet myös Goddard, O'Brien ja Goddard (2006). He tutkivat työympäristön tekijöitä, jotka ennustivat opettajien uupumusta. Se, kuinka innovatiiviseksi aloittavat opettajat mielsivät opetusympäristön, oli merkittävästi yhteydessä heidän uupumuksensa tasoon uransa toisen vuoden aikana. Bormanin ym., (2008) mukaan opettajan työympäristö vaikuttaa vahvasti alalla pysymiseen.

Työilmapiiri

Sosiaaliseen työympäristöön liittyy keskeisesti käsite työilmapiiri, joka muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ilmapiiri on yksilöiden työympäristöä koskevien havaintojen, ja niille annettujen merkitysten kokonaisuus. Sitä määrittävät työntekijöiden yksilölliset ominaisuudet sekä koko organisaation toimintaympäristö. (Nakari, 2003.) Hoyn (1990) mukaan koulun ilmapiiri on laaja käsite, jolla viitataan opettajien käsityksiin työympäristöstään. Koulun työilmapiiri on joukko ominaisuuksia, jotka erottavat koulun

muista kouluista. Kansainvälisen TALIS 2018 -tutkimuksen mukaan suurin osa opettajien hyvinvointiin ja stressiin liittyvästä vaihtelusta johtuu kuitenkin opettajien välisistä eroista. OECD-maissa keskimäärin vain 6% tästä vaihtelusta johtui koulujen eroista. Koulun työilmapiiri vaikuttaa jäsentensä käyttäytymiseen, ja perustuu heidän kollektiiviseen käsitykseensä kouluissa käyttäytymisestä (Hoy, 1990). Opettajan autonomia, ammatillinen kehitys sekä osallisuus päätöksenteossa voidaan saavuttaa vain kannustavassa ja kasvattavassa työilmapiirissä (Dondero, 1997). Ilmapiiirillä on keskeinen rooli työterveyskysymyksissä (Desrumaux, Lapointe, Ntsame Sima, Boudrias, Savoie & Brunet, 2015).

Ilmapiiiri on tärkeä työresurssi, joka auttaa opettajia selviytymään esimerkiksi vaativista vuorovaikutustilanteista oppilaiden kanssa (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007). Koulun ilmapiiiriin liittyvistä tekijöistä etenkin opettajien käsitykset oppilaiden motivaatiosta ja käytöksestä ennustavat opettajien stressiä ja työtyytyväisyyttä (Collie ym., 2012). Koulun työilmapiiri on yhteydessä sellaisiin työtyytyväisyyteen liittyviin tekijöihin kuten työn luonne, työn johtaminen, palkat, mahdollisuus täydennyskoulutukseen, ylennykset ja fyysiset työolosuhteet (Xiaofu & Qiwen, 2007). Lim ja Eo (2014) tutkivat koulun työilmapiirin yhteyttä kollektiiviseen opettajien tehokkuuteen ja uupumukseen. Koulun työilmapiiri, jossa korostuivat reflektiiviset keskustelut, oli yhteydessä korkeampaan kollektiiviseen opettajien tehokkuuteen ja matalampaan opettajien uupumukseen. Vastaavasti koulun työilmapiiri, jossa korostui organisatorinen politiikka, oli yhteydessä matalampaan kollektiiviseen opettajien tehokkuuteen.

Santavirta ym. (2001) mittasivat tutkimuksessaan ilmapiiiriä työpaikalla, työn koettua vaativuustasoa sekä vaikutusmahdollisuuksia ja sosiaalista tukea. Tutkimuksen mukaan opettajat eivät keskimäärin pitäneet työnsä vaativuustasoa huolestuttavan korkeana ja he kokivat myös vaikutusmahdollisuutensa hyvinä. Tämän lisäksi myös sosiaalinen tuki koettiin työpaikalla hyväksi. (Santavirta ym., 2001.) Opetusalan työolobarometrin 2017 mukaan puolestaan lähes joka toinen suomalainen opettaja ja esimies kokee epäasiallista kohtelua ja kiusaamista sekä väkivaltaa noin joka kymmenes. Kaikista huolestuttavimmat tulokset saatiin ammatillisissa oppilaitoksissa, aikuiskoulutuskeskuksissa ja ammattikorkeakouluissa.

2.4 Stressinhallinta

Stressinhallinta tarkoittaa henkilön jatkuvasti muuttuvia kognitiivisia ja/tai toimintaan suuntautuneita pyrkimyksiä käsitellä sellaisia ulkoisia tai sisäisiä vaatimuksia (eli stressitekijöitä), jotka kuluttavat hänen voimavarojaan tai ylittävät ne. Yksilö tekee jatkuvasti eteensä tulevista tilanteista kognitiivista arviointia, jossa hän arvioi tilanteen merkitystä hyvinvoinnilleen. Jos tilanne arvioidaan stressaavaksi, arvioidaan seuraavaksi, mitä sille voidaan ja pystytään tehdä. Arvioinnissa otetaan huomioon, mitkä stressinhallintakeinot ovat mahdollisia, millä todennäköisyydellä valitulla keinolla saavutetaan haluttu tulos, ja millä todennäköisyydellä yksilö onnistuu käyttämään kyseistä keinoa tai keinoja tehokkaasti. Stressinhallintakeinot tavallaan määrittelevät sitä, missä määrin työympäristössä kohdatut stressitekijät vaikuttavat yksilön hyvinvointiin. (Lazarus & Folkman, 1984.) Jos stressinhallinta onnistuu, stressitekijöiden kielteiset vaikutukset hyvinvointiin vähenevät. Epäonnistuessaan stressinhallinta puolestaan voimistaa stressitekijöiden vaikutusta hyvinvointiin. (Rantanen & Mauno, 2010.)

Stressinhallintakeinot jaetaan tyypillisimmin ongelmasuuntautuneisiin (*problem-focused coping*) ja tunnesuuntautuneisiin (*emotion-focused coping*) keinoihin. Ongelmasuuntautuneilla stressinhallintakeinoilla pyritään hallitsemaan tai muuttamaan stressiä aiheuttava tilanne. Ne ovat samankaltaisia ongelmanratkaisustrategioiden kanssa. Stressaavassa tilanteessa yksilö saattaa esimerkiksi määritellä ongelman, suunnitella sopivan ratkaisutavan ja toteuttaa sen. Tunnesuuntautuneilla stressinhallintakeinoilla pyritään puolestaan säätelemään stressaavan tilanteen aikaansaamia epämiellyttäviä tunteita. Tällaisia stressinhallintakeinoja voivat olla esimerkiksi valikoiva tarkkaavaisuus, itsensä etäännyttäminen tilanteesta tai positiivinen ajattelu. (Lazarus ym., 1984.) Jotkut tutkijat (esim. Billing & Moos, 1981; Feifel & Strack, 1989) pitävät välttelyyn suuntautuvaa stressinhallintaa (*avoidance coping*) eräänä tunnesuuntautuneen stressinhallinnan alatyypinä. Tällä tarkoitetaan aktiivisia pyrkimyksiä yrittää välttää ongelman kohtaamista (Billing ym. 1981). Stressaavassa tilanteessa yksilö saattaa esimerkiksi keskittyä muihin ajanvietteisiin ja toivoa ongelman korjautuvan itsestään. Stressinhallintakeinojen jaottelu ongelmasuuntautuneisiin ja tunnesuuntautuneisiin keinoihin on karkea, ja näiden kategorioiden sisälle sekä oheen mahtuu myös muunkin tyyppisiä hallintakeinoja. (Rantanen ym., 2010.)

Rantanen ja Mauno (2010) ovat tehneet laadullisen katsauksen 2000-luvun tutkimuksista, jotka käsittelevät yksilöllisiä stressinhallintakeinoja työstressin hallinnassa. Katsauksen perusteella voidaan todeta, että tunnesuuntautunut stressinhallinta yhdistyi suurempiin hyvinvoinnin ongelmiin lähes kaikissa tunnesuuntautuneita stressinhallintakeinoja käsittelevissä tutkimuksissa. Ongelmasuuntautunut stressinhallinta yhdistyi puolestaan useammin positiivisiin terveys- ja hyvinvointiseurauksiin. Työhyvinvoinnin kannalta olisi siis tärkeää pyrkiä käyttämään ongelmasuuntautuneita stressinhallintakeinoja. Työympäristön stressitekijät saivat työntekijät käyttämään enemmän tunnesuuntautuneita stressinhallintakeinoja, mikä puolestaan oli yhteydessä heikentyneeseen hyvinvointiin. Itse työn stressitekijät saivat työntekijät käyttämään enemmän ongelmasuuntautuneita stressinhallintakeinoja, mikä puolestaan oli yhteydessä työtyytyväisyyteen (Rantanen ym., 2010). Antoniou ym. (2013) jaottelivat tutkimuksessaan stressinhallintakeinot rationaalsiin keinoihin ja välttelykeinoihin. Rationaaliset keinot toimivat voimavarana, joka auttoi opettajia selviämään työstressistä ja uupumuksesta sekä saavuttamaan arvostettuja tuloksia oppilaiden kanssa. Välttelykeinot puolestaan ennustivat korkeaa stressiä ja uupumusta.

Opettajien stressinhallintaan keskittyvässä tutkimuksessa stressinhallintakeinoja on myös jaoteltu aktiivisiin keinoihin ja välttelykeinoihin (ks. esim. Cancio, Larsen, Mathur, Estes, Johns ja Chang, 2018). Aktiivisten stressinhallintakeinojen avulla yksilö pyrkii muuttamaan stressiä aiheuttavaa tekijää tai itseään. Tällaisia keinoja voivat olla esimerkiksi tanssiminen tai läheisten ja kollegojen antama sosio-emotionaalinen tuki. Välttelykeinoja käyttäessään yksilö puolestaan välttelee tai kieltää stressin aiheuttajan. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi syöminen ja alkoholin käyttö. (Cancio ym., 2018) Välttelykeinot ovat yleisempiä nuorilla ja vanhemmilla noviisiopettajilla kuin kokeneilla opettajilla (Sharplin ym., 2011).

Opettajien stressinhallintakeinot

Stressinhallinnan resursseilla ja keinoilla on merkittävä vaikutus opettajan työn stressitekijöihin. Niin ulkoisilla (koulun tuen resurssit) ja sisäisillä (luokanhallintaan liittyvä minäpystyvyys ja opetukseen liittyvä minäpystyvyys) stressinhallintaresursseilla on negatiivinen ja merkittävä vaikutus opettajan työstressiin. (Betoret, 2009.) Australialaisia opettajia tutkineen tutkimuksen mukaan sellaiset tekijät kuten toimijuuden tunne, ylpeys saavutuksista sekä käsitykset omasta pystyvyydestä ovat tärkeitä tekijöitä, jotka auttavat hallitsemaan stressiä. Lisäksi myös koulun tekijöillä kuten välittävällä johtoryhmällä on tärkeä rooli opettajien stressinhallinnassa. (Howard & Johnson, 2004.)

Opettajien kertomuksissa on tullut esille enemmän ongelmasuuntautuneita kuin tunnesuuntautuneita stressinhallintakeinoja. Opettajien käyttämiä ongelmasuuntautuneita stressinhallintakeinoja ovat esimerkiksi työtehtävien vähentäminen, yhteiset pelisäännöt ja yhteisopettajuuden hyödyntäminen. (Rajala, 2001) Jos työympäristössä on suojaavia rakenteita ja prosesseja, opettajat käyttävät ongelmasuuntautuneita stressinhallintakeinoja (Sharplin, O'Neill, Chapman, 2011). Tunnesuuntautuneita keinoja ovat puolestaan esimerkiksi liikunta ja vapaa-aika (Rajala, 2001). Austinin, Shahn ja Muncerin (2005) pilottitutkimuksessa ainoa tehokkaaksi osoitettu stressinhallintakeino olikin juuri liikunta. Suuri osa keinoista kohdentuvat kuitenkin samanaikaisesti sekä ongelman että emotionaalisten käsitteiden käsittelyyn. Tällaisia ovat muun muassa johtaminen, sosiaalinen tuki sekä työnohjaus. (Rajala, 2001). Kun stressinhallintakeinoja jaotellaan puolestaan aktiivisiin ja välttelykeinoihin, yleisesti ottaen opettajat käyttävät aktiivisia stressinhallintakeinoja. Välttelykeinot eivät ole kovin yleisesti käytettyjä opettajien keskuudessa. (Cancio ym., 2018.)

Ojasen (1982) tutkimuksen mukaan suomalaisten opettajien stressinhallintakeinoja ovat opettajayhteisön antama tuki, lääkkeiden ja alkoholin liikkakäyttö, persoonallinen ja ammatillinen tyytyväisyyden tunne, pohdiskelu, toisenlainen toiminta (esim. työ tai loma) sekä viihtymistekijä (ammatin statuksen tai työhön liittyvän tekijän aiheuttama viihtyvyys, esim. pitkät lommat). Esimiehen tuki on tärkeä työresurssi, joka auttaa opettajia selviytymään vaativista vuorovaikutustilanteista oppilaiden kanssa (Bakker ym., 2007). Konfliktitilanteiden aiheuttaman stressin hallitsemiseen opettajat käyttävät usein myös vastuullisuuden hyväksymistä, ongelmanratkaisua, tulkintojen muokkaamista sekä itsekontrollia (Haikonen, 1999). Vastuullisuuden hyväksyminen on kuitenkin todettu myös negatiiviseksi eli tehottomaksi stressinhallintakeinoksi. Muita negatiivisia keinoja ovat pakoilu ja välttely sekä kontrolloimaton aggressio. (Austin ym., 2005.) Merkittäviä stressinhallintakeinoja, joilla voidaan onnistuneesti hallita stressiä ja uupumusta ovat puolestaan stressitietoisuus, fysiologinen harjoittelu, ympäristön säätely ja mielenhallinta (Brown & Uehara, 1999).

Myös Taiwanissa alakoulun opettajien yleisimmin käytetyt stressinhallintakeinot ovat usein samoja kuin suomalaisilla opettajilla: ongelmanratkaisu, tunteiden säätely ja sosiaalisen tuen hakeminen. Kaikkein yleisimmin käytetty stressinhallintakeino, stressinhallintakeinojen tarpeen kiistäminen, poikkeaa kuitenkin suomalaisten opettajien stressinhallintakeinoista. (Hung, 2011.)

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät Helsingin yliopistosta valmistuneet luokanopettajat kokevat merkittäviksi työstressiä aiheuttaviksi tekijöiksi. Lisäksi selvitettiin, mitkä taustamuuttajat (esim. opettajaan, opetustyöhön ja työympäristöön liittyvät tekijät) ovat yhteydessä työstressiin. Tarkoituksena on selvittää myös, mitä keinoja luokanopettajilla on työssä jaksamisensa tukemiseen ja stressinhallintaan. Tavoitteena on saada lisää tietoa luokanopettajien työstressistä, ja sen hallinnasta, jotta opettajien työssä jaksamista voitaisiin edistää ja tukea. Tämä tutkielma pyrkii vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitkä tekijät opettajat kokevat merkittävimmiksi työstressiä aiheuttaviksi tekijöiksi?
2. Mitkä taustamuuttajat (esim. opettajaan, opetustyöhön ja työympäristöön liittyvät tekijät) ovat yhteydessä luokanopettajien työstressiin?
3. Mitä keinoja luokanopettajat kokevat, että heillä on työstressin hallitsemiseen ja työssä jaksamisensa tukemiseen?
 - a) Mitkä tekijät opettajat kokevat tärkeiksi työssä jaksamisensa kannalta?
 - b) Mitä tukea opettajat kokevat vielä tarvitsevansa työssään?

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään tutkielman tutkimusstrategia sekä käytetty aineisto ja sen hankinta. Tämän jälkeen kuvaillaan aineiston taustamuuttujia sekä faktorianalyysi ja summamuuttujien muodostaminen. Lopuksi kuvaillaan käytetyt analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin.

4.1 Tutkimusstrategia

Tämä pro gradu -tutkielma toteutettiin monimenetelmällisenä tutkimuksena. Monimenetelmällinen tutkimus määritellään tutkimusstrategiaksi, jossa tutkija sekoittaa tai yhdistää kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä, lähestymistapoja, käsitteitä tai kieltä yhdeksi tutkimukseksi (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Tutkimusmenetelmien ja lähestymistapojen yhdistäminen luo kokonaisvaltaista ymmärrystä tutkimusongelmiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Ptacekin ja Piercen (2003) mukaan stressin ja stressinhallinnan tutkimuksen kentällä on ollut vaikeuksia suuressa osassa julkaisuja. Vaikeudet ovat liittyneet käytettyjen tutkimusjärjestelyjen laatuun, stressinhallintaprosessin muuttuvan luonteen selittämiseen sekä melkein yksinomaiseen itseraportointiin ja takautuviin menetelmiin turvautumiseen. Gates (2008) esittääkin, että monimenetelmällisen tutkimuksen pitäisi olla stressin ja stressinhallinnan tutkimuksen uusi suunta, jota se tarvitsee. Monimenetelmällinen tutkimus auttaa stressin ja stressinhallinnan tutkijoita saavuttamaan osallistujien rikastuttamisen, mittarin tarkkuuden, käsittelyn eheyden ja merkittävyyden parantamisen. Se antaa stressin ja stressinhallinnan tutkijoille mahdollisuuden yhdistää tutkimuksen mikro- ja makrotasot. Tässäkin tutkielmassa monimenetelmällinen tutkimusstrategia antaa mahdollisuuden tarkastella työstressiä kahdella eri tasolla: kvantitatiivinen aineisto antaa numeerista tietoa suuremman joukon keskimääräisestä työstressistä, kun taas kvalitatiivisen aineiston avulla voidaan tutkia yksittäisten luokanopettajien kokemuksia työstressistä ja sen hallinnasta.

Tämän tutkielman kvantitatiivinen aineisto hankittiin kyselylomakkeella. Aineistoa analysoitiin tilastollisesti IBM SPSS -ohjelmalla. Kvantitatiiviset tulokset ohjasivat haastattelurungon kehittämistä, ja niiden perusteella valittiin kyselyyn vastanneista 4

henkilöä haastateltaviksi. Tutkielman kvalitatiivinen aineisto hankittiin teemahaastatteluilla. Aineistoa analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.

4.2. Aineisto

Tässä tutkielmassa käytetty kvantitatiivinen aineisto hankittiin kyselyllä luokanopettajaopinnot vuonna 2010 ja 2013 Helsingin yliopistossa aloittaneilta osana OVET-hanketta. Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET) on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama hanke, joka kehittää opettajankoulutusta (OVET-hanke, *n.d.*). OVET-hankkeessa tutkittiin Helsingin yliopistossa vuosina 2010 ja 2013 luokanopettajaopinnot aloittaneita ($N=237$). Tutkimusjoukko koostui 81% naisista ja 19% miehistä, joiden ikä vaihteli 18 ja 48 ikävuoden välillä. Kysely lähetettiin henkilöille, jotka olivat suorittaneet maisterin tutkinnon helmikuun puoliväliin 2019 mennessä yliopiston opiskelijarekisterin mukaan ($N=127$). Kesäkuuhun mennessä oli saatu 59 vastausta. Heistä valittiin neljä haastatteluun.

4.2.1 Kyselylomake

Tutkielman kvantitatiivinen aineisto hankittiin kyselylomakkeella (liite 1) osana OVET-hanketta. Kysely oli suunnattu henkilöille, jotka olivat suorittaneet maisterin tutkinnon suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Suurin osa kysymyksistä oli monivalintakysymyksiä, ja niihin vastattiin Likert-asteikolla. Tämän lisäksi jotkut kysymykset vaativat avoimia vastauksia. Kokonaisuudessaan kyselylomake oli pidempi, mutta tässä tutkielmassa käytettiin sen osia, jotka käsittelivät seuraavia aiheita: tyytyväisyys opettajankoulutuksen, koulutuksessa saadun ammatillisen kompetenssin ja ammatin vaatimusten vastaavuus, kokemukset opettajan työssä ja työstressi sekä nykyisen työn, koulun sekä vastaajien taustatiedot.

4.2.2 Haastattelu

Kvalitatiivinen aineisto hankittiin teemahaastattelulla (liite 2). Haastateltavat valittiin kyselylomakkeeseen vastanneiden joukosta: haastateltaviksi haluttiin sellaisia opettajia, joiden stressimittarin pisteet olivat korkeita sekä sellaisia, joiden pisteet olivat matalia. Haastattelupyyntö lähetettiin yhteensä kuudelle kyselyyn vastanneelle opettajille, joista lopulta haastateltiin neljä. Kaikki haastateltavat olivat naisia, joista kolme työskenteli

luokanopettajina ja yksi erityisluokanopettajana. Kolme haastateltavista työskenteli pääkaupunkiseudulla ja yksi pääkaupunkiseudun ulkopuolella. Haastateltavien työkokemuksen pituus opettajana vaihteli 2,5 vuodesta 7 vuoteen, ja he opettivat alakoulun luokkia 1-4 ja 6.

Teemahaastattelua ohjaa etukäteen valitut teemat, ja niihin liittyvät tarkentavat kysymykset (Tuomi ym., 2018). Haastattelun teemoja olivat työstressi ja stressinhallinta, työympäristö sekä työssä jaksaminen ja sen tukeminen. Ne toteutettiin huhtitoukokuussa 2020 videohaastatteluina Zoom-sovelluksen välityksellä Covid-19-pandemian aiheuttamien rajoitusten takia. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin analyysia varten.

4.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkielmassa pyrittiin kvantitatiivisin keinoin selvittämään, mitkä ovat merkittävimmät stressiä aiheuttavat tekijät luokanopettajan työssä, ja mitkä tekijät altistavat luokanopettajia työstressille. Tilastolliseen analyysiin käytettiin IBM SPSS -ohjelman versiota 25. Kvalitatiivisin keinoin selvitettiin puolestaan, mitkä tekijät luokanopettajat kokevat erityisesti stressaaviksi työssään. Tämän lisäksi kvalitatiivisessa keinoin selvitettiin, mitä keinoja luokanopettajat kokevat, että heillä on työstressin hallitsemiseen ja työssä jaksamisensa tukemiseen sekä sitä, mitä tukea he kokevat vielä tarvitsevansa työssään. Kvalitatiivisen haastatteluaineiston analyysiin käytettiin sisällönanalyysia.

Ennen varsinaisia tutkimustuloksia aineiston taustatietoja kuvaillaan tilastollisilla tunnusluvuilla ja jakaumien avulla. Tämän jälkeen raportoidaan stressimittarin faktorianalyysi sekä summamuuttujien muodostaminen. Tutkimuskysymyksiin 1 ja 2 pyrittiin löytämään vastauksia tarkastelemalla aineiston keskilukuja, tutkimalla muuttujien välisiä yhteyksiä ja ryhmien välisiä eroja. Tutkimuskysymykseen 3 pyrittiin löytämään vastauksia puolestaan sisällönanalyysin keinoin.

Kvantitatiivisen aineiston taustatiedot

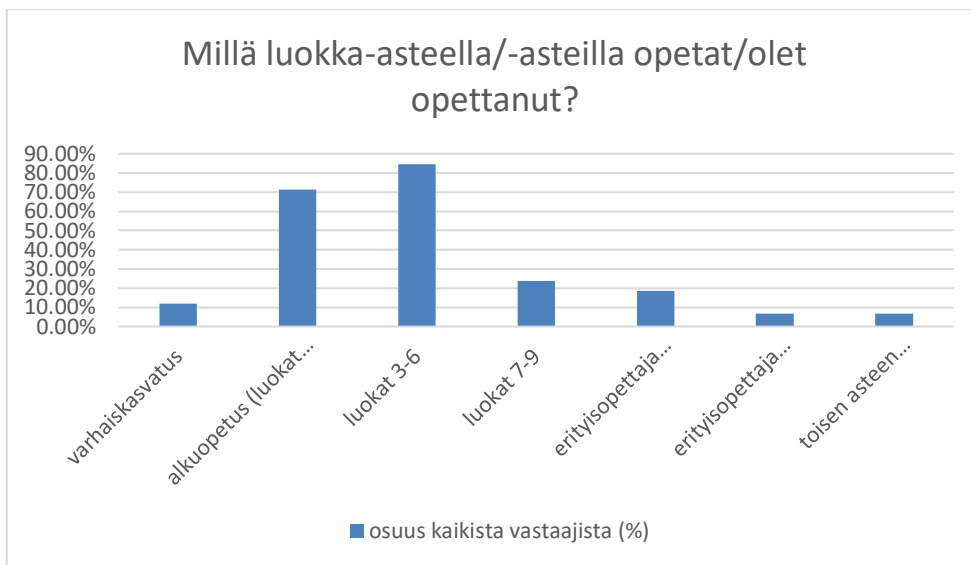
Seuraavaksi tarkastellaan aineiston taustatietoja tilastollisten tunnuslukujen ja jakaumien avulla. Kyselylomakkeen tietojen perusteella vastaajista saatiin seuraavia taustatietoja: sukupuoli, työpaikkakunta, pääaine, tutkinto, opintojen aloitusikä, työkokemus opettajana, tyytyväisyys koulutukseen, opettajakollegojen tuki, opetusaste, oppilaiden sosioekonominen asema ja koulun oppilasmäärä. Taulukossa 1 on esitetty taustamuuttujien tilastolliset tunnusluvut.

Taulukko 1. Taustamuuttujien tilastollinen kuvaaminen.

<i>Taustamuuttuja</i>	<i>f (N=59)</i>	<i>%</i>	<i>Mo</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Sukupuoli								
-nainen	52	88,1						
-mies	7	11,9						
Työpaikkakunta								
-PK-seutu	41	69,5						
-Muu	17	28,8						
Pääaine								
-kasvatustiede	55	93,2						
-kasvatuspsykologia	4	6,8						
Valmistunut								
-kandidaatti	7							
-maisteri	52							
Opintojen aloitusikä	N=56	94,9	24,11	22,00	21	5,54	19	48
Työkokemus opettajana vuosissa	N=55	93,2	4,96	4,57	2,10	2,83	1,35	14,73
Tyytyväisyys koulutukseen	N=57	96,6	4,25	4,50	4,29	0,82	2,25	5,50
Opettajakollegojen tuki	N=56	94,9	5,00	4,57	4,31	0,91	2,00	5,86
Opetusaste	N=58	98,3	2,67	2,50	2,67	0,53	1,50	4,00
Oppilaiden sosioekonominen asema	N=54	91,5	3,00	3,00	2,96	0,89	1,00	5,00
Koulun oppilasmäärä	N=55	93,2	4,00	4,00	4,13	1,07	2,00	7,00

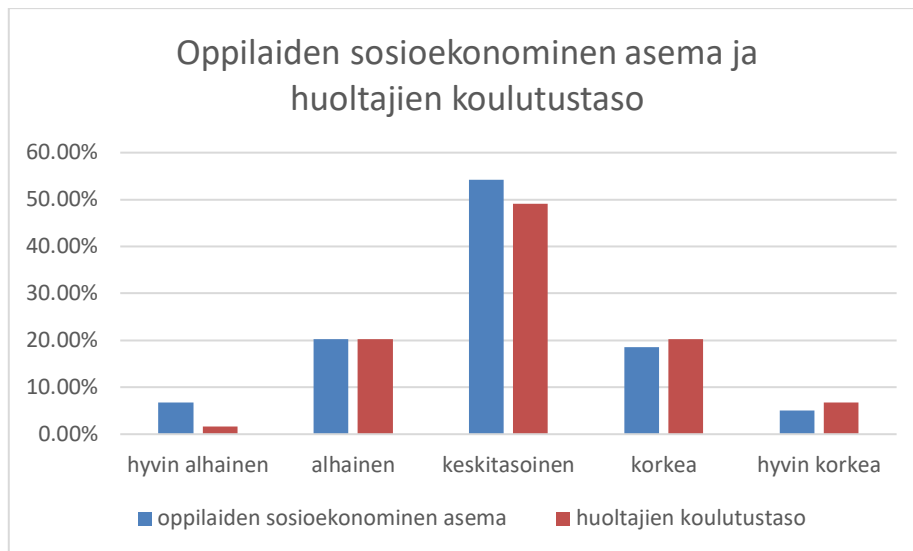
Kyselyyn vastasi 59 luokanopettajaopinnott vuonna 2010 ja 2013 Helsingin yliopistossa aloittanutta, joista 52 oli naisia ja 7 miehiä. Vastaajien työkokemuksen pituus opettajana vaihteli 1,35 vuoden ja 14,73 vuoden välillä. Sen keskimääräinen pituus oli 4,94 vuotta ($SD=2,81$). Vastaajat ilmoittivat työskentelevänsä seuraavilla paikkakunnilla: Eckerö, Espoo, Helsinki, Hyvinkää, Järvenpää, Kerava, Kirkkonummi, Mikkeli, Nurmijärvi, Porvoo, Siilinjärvi, Tampere, Turku, Vantaa ja Vihti. Vastaajista 41 työskenteli pääkaupunkiseudulla ja 17 muilla paikkakunnilla.

Kuviossa 3 esitetään, millä opetusasteilla kyselyyn vastanneet ovat työskennelleet. Vastaajista 11,9% oli työskennellyt varhaiskasvatuksessa, 71,2% alkuopetuksessa alakoulun luokilla 1 ja 2, 84,7% alakoulun luokilla 3-6 ja 23,7% yläkoulun luokilla 7-9. Alakoulun erityisluokanopettajana oli työskennellyt 15,3% vastaajista, yläkoulun erityisluokanopettajana 3,4%, laaja-alaisena erityisopettajana alakoulussa 8,5% sekä laaja-alaisena erityisopettajana yläkoulussa 3,4%. Lukion tai ammattikoulun opettajana oli työskennellyt 6,8% vastaajista. Yksi vastaajista oli tehnyt ainoastaan lyhyitä sijaisuuksia. Kaikki vastaajat olivat ainakin jossain vaiheessa tehneet luokanopettajan työtä alakoulussa, joten kaikki vastaukset otettiin huomioon analyysissa.



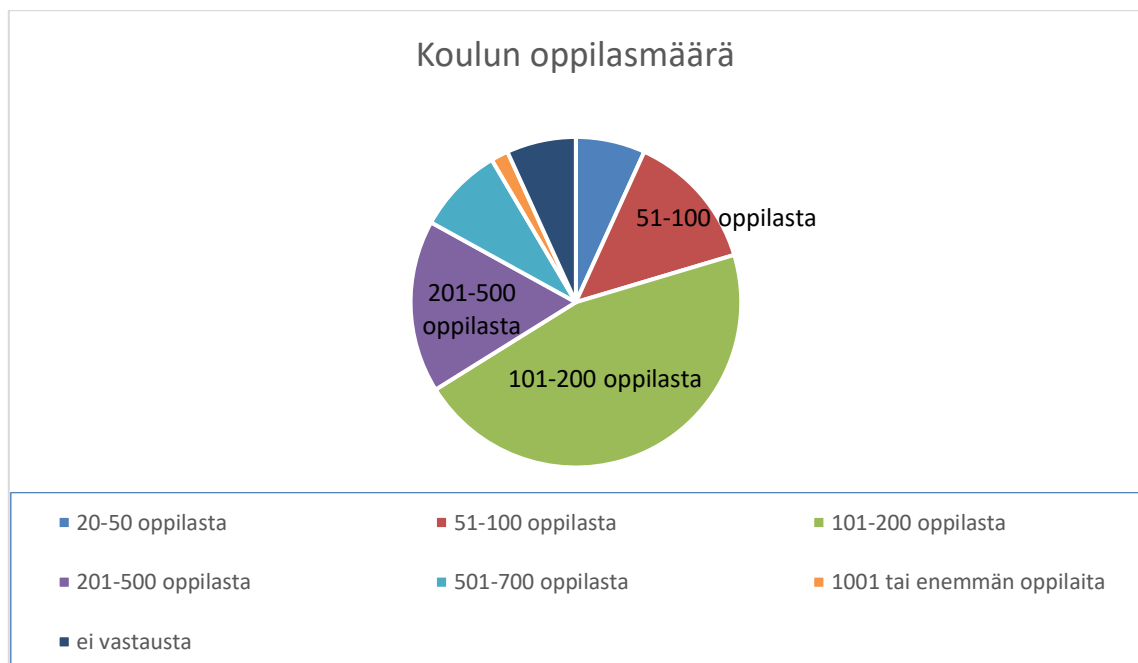
Kuvio 3. Vastaajien opetusasteet.

Kuviossa 4 esitetään oppilaiden sosioekonomisen taustan ja huoltajien koulutustason jakaumat. Kyselyyn vastanneista 6,8% raportoi oppilaidensa sosioekonomisen aseman hyvin alhaiseksi, 20,3% alhaiseksi, 54,2% keskitasoiseksi, 18,6% korkeaksi ja 5% hyvin korkeaksi. Huoltajien koulutustason raportoi hyvin alhaiseksi 1,7%, alhaiseksi 20,3%, keskitasoiseksi 49,1%, korkeaksi 20,3% ja hyvin korkeaksi 6,8% vastaajaa.



Kuvio 4. Oppilaiden sosioekonominen tausta ja huoltajien koulutustaso

Kuviossa 5 esitetään niiden koulujen oppilasmäärät, joissa vastaajat työskentelivät vastaamishetkellä. 6,8% vastaajaa raportoi koulunsa oppilasmääräksi 20-50 oppilasta, 13,6% vastaajaa 51-100 oppilasta, 45,8% vastaajaa 101-200 oppilasta, 16,9% vastaajaa 201-500 oppilasta, 8,5% vastaajaa 501-700 oppilasta ja 1,7% vastaajaa 1001 tai enemmän oppilasta. 6,8% vastausta puuttui.



Kuvio 5. Koulun oppilasmäärä.

Opettajakollegojen tukea selvitettiin mittarilla, jossa väittämiin vastattiin asteikolla 1-6. Tästä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja. Myös vastaajien kokemusta koulutuksensa hyödyllisyydestä mittaavista väittämistä 2.A. ”Tutkintoni on antanut

riittävät valmiudet alan työtehtäviin.”, 2.G. ”Olen tyytyväinen suorittamaani tutkintoon.”, 2.F. ”Saamani koulutus oli laadukasta.” ja 14 ”Miten hyvin voit hyödyntää yliopistossa oppimiasi asioita nykyisessä työssäsi?” muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, joka nimettiin ”Tyytyväisyys koulutukseen”.

Kyselyssä selvitettiin myös tutkinnon antamia valmiuksia ja koettuja kehitystarpeita avoimien kysymysten kautta. Näistä valittiin eniten mainintoja saaneet valmiudet (ainedidaktiikka, reflektointi ja oman työn kehittäminen sekä opetuksen suunnittelu) ja kehitystarpeet (käytännönläheisyys, erityispedagogiikka sekä opettajan vastuut ja oikeudet käytännön tasolla) taustamuuttujiksi analyysiin. Kaikki analyysiin valitut valmiudet ja kehitystarpeet oli mainittu yli kymmenen kertaa aineistossa.

4.3.1. Faktorialanalyysi ja summamuuttujat

Seuraavaksi raportoidaan stressimittarin faktorialanalyysi sekä summamuuttujien muodostaminen. Myös opettajakollegojen tuen -mittarista sekä vastaajien kokemusta koulutuksensa hyödyllisyydestä mittaavista väittämistä tehtiin faktorialanalyysit, mutta kaikki muuttujat latautuivat samalle faktorille kummassakin tapauksessa. Tämän perusteella kaikista mittarin muuttujista muodostettiin yhdet summamuuttujat.

Faktorialanalyysillä voidaan tiivistää useiden muuttujien tieto muutamaan keskeiseen faktoriin, jotka nimetään vastaamaan kyseisen joukon muuttujia (Metsämuuronen, 2005). Tässä tutkielmassa käytetään eksploratiivista faktorialanalyysia. Faktorialanalyysin yhteydessä tarkasteltiin, ovatko stressimittarin muuttujat normaalisti jakautuneita. Tämä tehtiin tarkastelemalla muuttujien kuvaajia, vinous- ja huipukkuuskertoimia sekä Kolmogorov-Smirnovin testin tuloksia. Jakaumien normaaliuden perusteella valittiin jatkossa, käytetäänkö analyysissa parametrisia vai ei parametrisia testejä.

Kolmogorov-Smirnovin testin mukaan mikään muuttuja ei ole normaalisti jakautunut. Kolmogorov-Smirnovin testillä on kuitenkin taipumus hylätä normaalijakaumaoletus turhan herkästi (Metsämuuronen, 2005). Kuvaajia tarkastelemalla vaikuttaisi, että suurin osa muuttujista noudattaa normaalijakaumaa. Vinous- ja huipukkuuskertoimet eivät saisi olla yli kaksi kertaa niin suuria kuin niiden standard error-arvot (Reunamo, *n.d.*). Tämä kriteeri toteutuu suurimmassa osassa muuttujista.

Ennen faktorialanalyysin suorittamista tutkittiin vielä stressimittarin muuttujien multikollineaarisuutta ja singulaarisuutta, koska nämä ominaisuudet saattavat aiheuttaa

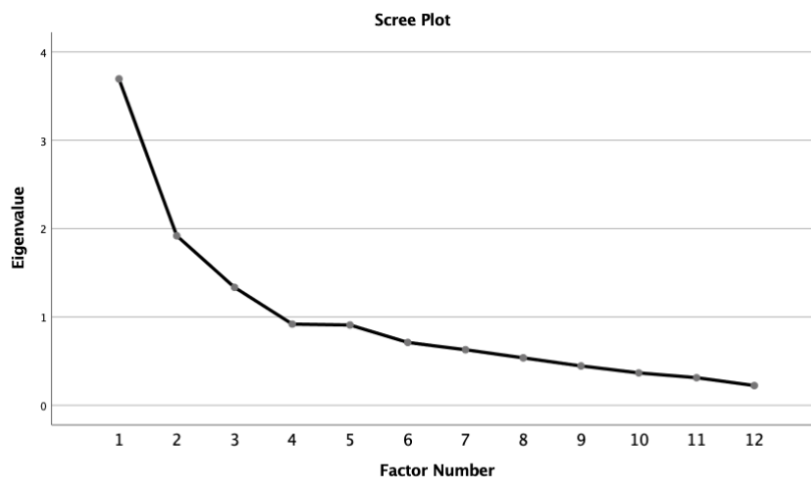
ongelmia monimuuttujamenetelmiä käytettäessä (Metsämuuronen, 2005). Multikollineaarisuutta ja singulaarisuutta tutkittiin korrelaatiomatriisin avulla. Tässä käytettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa, koska muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita. Korrelaatiomatriisista ei löytynyt erityisen suuria korrelaatioita, joten muuttujien välillä ei ole multikollineaarisuutta, eikä niitä voi suoraan ilmoittaa toistensa avulla. Muuttujien välillä tulisi olla kuitenkin aitoja korrelaatioita, jotta faktorianalyysin voi tehdä. Eksploratiivisessa faktorianalyysissä suositellaan korrelaation rajaa 0,30. (Metsämuuronen, 2005). Tämä raja ylittyy hyvin useissa korrelaatioissa.

Vaikka normaalijakaumaoletus ei täysin toteudu, suoritettiin silti eksploratiivinen faktorianalyysi. *Generalized least squares (GLS)* -ekstraktointimenetelmää voidaan käyttää, vaikka normaalijakaumaoletus ei täysin toteutuisikaan, joten tämä menetelmä valittiin käytettäväksi analyysissä (Nummenmaa, 2009). Vaikka *GLS*-menetelmä soveltui parhaiten tutkielman suhteellisen pieneen aineistoon, kokeiltiin faktorianalyysia myös yleisimmin käytetyllä *Maximum Likelihood* -menetelmällä. Tämä tuotti hyvin samankaltaisen, mutta teoreettisesti hieman mielekkäämmän, ratkaisun kuin *GLS*-menetelmä. Tämän takia lopullisessa ratkaisussa käytettiin *Maximum Likelihood* -ekstraktointimenetelmää. Faktorianalyysissä käytettiin vinokulmaista OBLIMIN-rotatiota, koska siinä sallitaan faktorien välinen yhteys (Metsämuuronen, 2005). Kasvatustieteissä mitattavat käsitteet useimmiten voidaan olettaa olevan yhteydessä keskenään, sillä vain harvoin ne voivat olla täysin riippumattomia toisistaan (Nummenmaa, 2009).

Kolmen faktorin ratkaisu

Jos Kaiser-Meyer-Olikin testin antama arvo on suurempi kuin 0,6 ja Bartlettin sväärisyystesti on $p < 0,001$, niin korrelaatiomatriisi soveltuu faktorianalyysiin (Metsämuuronen, 2005). Molempien testien mukaan korrelaatiomatriisi soveltuu hyvin faktorianalyysiin ($KMO = 0,75$ ja Bartlettin sväärisyystestin $p < 0,001$).

Kaiserin kriteerin mukaan faktoriratkaisuun valitaan faktorit, joiden ominaisarvo on suurempi kuin 1 (Byman, 2019). Kolme faktoria sai ominaisarvokseen yli 1. Nämä faktorit selittivät 57,9% kokonaisvaihtelusta. Scree Plot -testiä (kuvio 6) tarkasteltaessa vaikuttaisi siltä, että neljäs faktori voisi lisätä vielä selitysosuutta. Tämän takia tutkittiin myös neljän faktorin ratkaisuja, mutta kolmen faktorin ratkaisu oli selkein, ja siksi päädyttiin lopulta käyttämään sitä.



Kuvio 6. Scree-plot -testi

Yleensä jos kommunaliteetti on pienempi kuin 0,3, niin faktoriratkaisun avulla ei pystytä selittämään muuttujan vaihtelua tarpeeksi hyvin (Nummenmaa, 2009). Muuttujien kommunaliteetit vaihtelivat välillä 0,20-0,90. Kahden muuttujan kommunaliteetti oli siis pienempi kuin 0,3. Goodness-of-Fit -testin arvo $\chi^2 = 22,76$ ($df = 33$, $p = 0,909$) kertoi, että tässä tapauksessa kolmen faktorin ratkaisu on hyvä, koska $p > 0,05$.

Rotatoidun faktorimatriisin avulla nimettiin faktorit. Ensimmäinen faktori on luokan sisäisen työn stressitekijät, toinen työn ulkopuolella olevat stressitekijät ja kolmas oppituntien ulkopuolella tehtävä työ. Taulukossa 2 on esitetty muuttujien latautuminen faktoreille.

Taulukko 2. Kolmen faktorin rotatoitu faktorimatriisi.

	Faktorit		
	1	2	3
28B "Luokkavuorovaikutusta häiritsevät oppilaat"	,995		
28E "luokanhallinta"	,780		
28C "Tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukeminen"	,729		
28F "Yhteistyö vanhempien kanssa"	,524		
28G "Luokkakoko"	,463		
28A "Vastuu oppilaan oppimisen laadusta"	,316		
28K "Yhteiskunnassa esitetyt näkemykset kouluista ja opettajista"		,680	
28I "Koulun johtamistapa"		,679	
28H "Suhde työtovereihin"		,543	
28J "Koulutuspolitiikan muutokset"		,467	,312
28D "Työmäärä"			,610
28L "Teknologia opetuksessa"			,455

Ensimmäiselle faktorille latautui kuusi muuttujaa (ks. taulukko 2). Nämä muuttujat kuvaavat luokan sisäiseen työhön liittyviä stressitekijöitä. Voimakkaimmin faktorille latautuu muuttujat 28B ”Luokkavuorovaikutusta häiritsevät oppilaat”, 28E ”luokanhallinta” ja 28C ”Tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukeminen”. Nämä lataukset kuvaavat luokan sisäisen työn stressitekijöitä. Kaikki ensimmäisen faktorin muuttujat kuvaavat tämän kaltaisia stressitekijöitä. Siispä tämä faktori nimettiin luokan sisäisen työn stressitekijät.

Toiselle faktorille latautui neljä muuttujaa (ks. taulukko 2). Nämä muuttujat kuvaavat varsinaisen opettajan työn ulkopuolella olevia stressitekijöitä. Korkeimmat lataukset ovat muuttujilla 28K ”Yhteiskunnassa esitetyt näkemykset kouluista ja opettajista” ja 28I ”Koulun johtamistapa”. Muuttuja 28J latautui myös kolmannelle faktorille, mutta se sisällytettiin toiseen faktoriin korkeamman latauksen perusteella.

Kolmanteen faktoriin latautui vain kaksi muuttujaa (ks. taulukko 2). Muuttujat 28D ”Työmäärä (esim. oppituntien valmistelu, kokeiden korjaus, hallintotehtävät)” ja 28L ”Teknologia opetuksessa (esim. muutoksen nopeus, toimimattomat välineet)” kuvaavat oppituntien ulkopuolella tehtävän työn aiheuttamia stressitekijöitä.

Faktoreiden välisiä korrelaatioita voidaan tarkastella taulukosta 3. Faktoreiden välillä on heikkoja positiivisia korrelaatioita.

Taulukko 3. Faktoreiden väliset korrelaatiot.

Faktori	1 luokan sisäisen työn stressitekijät	2 työn ulkopuolella olevat stressitekijät	3 oppituntien ulkopuolella tehtävä työ
1	1,000	,251	,234
2	,251	1,000	,228
3	,234	,228	1,000

Tämän kolmen faktorin ratkaisun pohjalta muodostettiin keskiarvosummamuuttujia. Summamuuttujien tilastollisia tunnuslukuja tarkasteltiin, kun tutkittiin, mitkä ovat merkittävimpiä työstressiä aiheuttavia tekijöitä luokanopettajan työssä. Tämän lisäksi taustamuuttujien ja faktoreista muodostettujen summamuuttujien välisiä yhteyksiä tutkittiin korrelaatioiden avulla sekä t-testeillä. Seuraavaksi esitetään summamuuttujien reliabiliteetin laskeminen Cronbachin alfan avulla.

Summamuuttujien reliabiliteetti

Useammasta samaa ominaisuutta mittaavasta muuttujasta voidaan muodostaa summamuuttuja, joka tiivistää tietoa yhteen muuttujaan (Nummenmaa, 2009).

Faktorianalyysillä saaduista faktoreista 1 ja 2 muodostettiin keskiarvosummamuuttujat, jotta stressimittarin tuottama tieto saatiin tiivistettyä myöhempää tarkastelua varten.

Tämän lisäksi kollegojen tuen -mittarista sekä muuttujista, jotka kuvaavat tyytyväisyyttä koulutukseen, muodostettiin keskiarvosummamuuttujat. Kolmannesta faktorista muodostetun summamuuttujan reliabiliteetti on niin heikko ($\alpha = 0,455$), että summamuuttujaa ei ollut kannattavaa muodostaa. Tämän takia muuttujia 28D ja 28L tarkasteltiin analyysissä erikseen. Taulukoissa 4-8 esitetään, miten summamuuttujien reliabiliteetit muuttuisivat, jos niistä poistettaisiin muuttujia.

Taulukko 4. Faktori 1. luokan sisäiset stressitekijät.

Muuttuja	28B	28E	28C	28F	28G	28A
Alfan arvo poisjätettäessä	0,728	0,734	0,733	0,771	0,787	0,807

Faktorista 1 muodostetun summamuuttujan Cronbachin alfan arvo on 0,793. Taulukosta nähdään, että minkään muuttujan poistaminen summamuuttujasta ei merkittävästi parantaisi summamuuttujan reliabiliteettia (Metsämuuronen, 2005).

Taulukko 5. Faktori 2. työn ulkopuolella olevat stressitekijät.

Muuttuja	28K	28I	28H	28J
Alfan arvo poisjätettäessä	0,572	0,551	0,637	0,640

Faktorista 2 muodostetun summamuuttujan Cronbachin alfan arvo on 0,670. Taulukosta nähdään, että mitään muuttujaa ei tarvitse jättää pois summamuuttujasta.

Taulukko 6. Kollegojen tuki.

Muuttuja	27A	27B	27C	27D	27E	27F	27D
Alfan arvo poisjätettäessä	0,899	0,867	0,874	0,876	0,882	0,876	0,877

Kollegojen tuen mittarista muodostetun summamuuttujan Cronbachin alfan arvo on 0,894) Taulukosta nähdään, että mitään muuttujaa ei tarvitse jättää pois summamuuttujasta.

Taulukko 7. Tyytyväisyys koulutukseen

Muuttuja	2A	2G	2F	14
Alfan arvo poisjätettäessä	0,272	0,727	0,789	0,840

Muuttujista, jotka kuvaavat tyytyväisyyttä koulutukseen, muodostetun summamuuttujan Cronbachin alfan arvo on 0,834. Taulukosta nähdään, että mitään muuttujaa ei tarvitse jättää pois summamuuttujasta.

4.3.2 Kvantitatiivinen analyysi

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pyrittiin vastaamaan tarkastelemalla kyselyaineiston stressimittarin tilastollisia tunnuslukuja. Tutkimalla mittarin eri muuttujien sekä niistä muodostettujen summamuuttujien saamia keskilukuja vastaajajoukossa selvitettiin, mitkä olivat merkittävimmät työstressiä aiheuttavat tekijät. Toiseen tutkimuskysymykseen pyrittiin löytämään vastauksia puolestaan tarkastelemalla korrelaatioita stressimittarista muodostettujen summamuuttujien ja taustamuuttujien välillä sekä ryhmien välisiä eroja. Tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät (taustamuuttujat) olivat yhteydessä työstressiin (stressimittarin summamuuttujien ja yksittäisten muuttujien pisteet).

Kahden muuttujan välisiä yhteyksiä tarkasteltiin korrelaatioiden avulla. Niiden avulla tutkittiin, ovatko jotkin taustamuuttujat yhteydessä stressimittarista muodostettujen summamuuttujien ja niiden sisältämien muuttujien pisteisiin, ja minkälaisia nämä yhteydet ovat. Ennen korrelaatioiden tutkimista tarkasteltiin, olivatko taustamuuttujat normaalisti jakautuneita. Tätä tarkasteltiin muuttujien kuvaajien, vinous- ja huipukkuuskertoimien sekä Kolmogrov-Smirnovin testin tuloksen avulla. Kolmogrov-Smirnovin testin perusteella vain osa taustamuuttujista on normaalisti jakautunut. Kuvaajia tarkastelemalla vaikuttaisi kuitenkin, että kaikki taustamuuttujat ovat normaalisti jakautuneita. Vinous- ja huipukkuuskertoimien perusteella muutama taustamuuttuja ei ole normaalistijakautunut. Korrelaatioiden tarkastelussa käytettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa, koska normaalijakautuneisuusehto ei täysin toteutunut taustamuuttujien kohdalla. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin on epäparametrinen, ja sillä voidaan tutkia myös järjestysasteikolla mitattuja muuttujia (Nummenmaa, 2009). Korrelaatiokerroin saa arvoja -1 ja 1 välillä, ja sen avulla tarkastellaan muuttujien välisen yhteyden voimakkuutta ja suuntaa. Muuttujien välillä ei ole yhteyttä, jos

korrelaatiokerroin on lähellä nollaa. (Metsämuuronen, 2005.) Tässä tutkielmassa korrelaation voimakkuutta arvioitiin Metsämuuronen (2005) ohjeiden mukaisesti: erittäin korkea ($r = \pm 0,80-1,00$), korkea ($r = 0,60-0,80$) ja melko korkea ($r = 0,40-0,60$). Korrelaatioita tutkittaessa tarkasteltiin ensiksi taustamuuttujien ja stressimittarista muodostettujen summamuuttujien välisiä yhteyksiä. Jos joidenkin taustamuuttujien ja summamuuttujien välillä oli vähintään melko korkea ja merkitsevä yhteys, tarkasteltiin tarkemmin myös kyseisten taustamuuttujien ja summamuuttujan sisältämien muuttujien välisiä yhteyksiä.

Sukupuolen ja työpaikkakunnan perusteella tutkittiin kahta ryhmää t -testien avulla. Kahden ryhmän keskilukuja vertailtiin, kun tutkittiin, erosivatko ryhmät toisistaan stressimittarin pisteiden suhteen. Ensin tutkittiin, jakautuvatko summamuuttujat sekä muuttujat "Työmäärä" ja "Teknologia opetuksessa" normaalisti koko aineistolla. Muuttujien normaalijakautuneisuutta tarkasteltiin kuvaajien, vinous- ja huipukkuuskertoimien sekä Kolmogorov-Smirnovin testin tuloksien avulla. Kolmogorov-Smirnovin testin mukaan 2. summamuuttujan (työn ulkopuolella olevat stressitekijät) pisteet noudattavat normaalijakaumaa, mutta 1. summamuuttuja ja muuttujat "Työmäärä" ja "Teknologia opetuksessa" eivät ole normaalisti jakautuneita. Kuvaajia tarkastelemalla vaikuttaisi, että kaikki muuttujat ovat normaalisti jakautuneita. Vinous- ja huipukkuuskertoimetkin viittaavat normaalijakaumaan kaikkien muuttujien kohdalla. Myös muuttujien mittayksikkö oli intervalliasteikollinen, joten t -testin ehdot täyttyivät. T -testin tuloksia tulkittiin keskilukujen lisäksi vapausasteiden (df), t -testisuurearvojen, p -arvon ja efektikoon avulla. Työpaikkakuntaa koskevat vastaukset ryhmiteltiin analyysia varten kahteen ryhmään: pääkaupunkiseutu ja muu Suomi. T -testeillä tarkasteltiin ensiksi eroja summamuuttujien sisällä. Jos ryhmät erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan, tarkasteltiin vielä tarkemmin ryhmien välisiä eroja kyseisen summamuuttujan sisältämien muuttujien kesken.

Kyselyn avoimiin kysymyksiin annettujen vastausten (koulutuksen antamat valmiudet ja sen kehittämistoiveet) yhteyksiä työstressiin tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla. Ennen ristiintaulukointia avovastaukset koodattiin ja kategorisoitiin. Vastaukset muutettiin dummy-muuttujiksi SPSS-ohjelmaan, jotta niiden sekä stressimittarista muodostettujen summamuuttujien välisiä yhteyksiä pystyttiin tutkimaan. Dummy-muuttujat saivat arvoksi joko 0 (ei mainintaa) tai 1 (maininta). Tarkasteluun valittiin kolme yleisintä koulutuksen antamaa valmiutta (ainedidaktiikka, reflektointi ja oman työn kehittäminen sekä opetuksen suunnittelu) sekä kolme yleisintä koulutuksen kehitystoivetta (käytännönläheisyys, erityispedagogiikka sekä opettajan vastuut ja oikeudet käytännön

tasolla). Kaikki tarkasteluun valitut valmiudet ja kehittämistoiveet oli mainittu aineistossa yli kymmenen kertaa. Avovastauksiin oli vastannut yhteensä 53 henkilöä eli yli 18,9 % vastaajista oli maininnut tarkasteluun valitut valmiudet ja kehittämistoiveet avovastauksissaan. Ristiintaulukointia varten summamuuttujissa ”luokan sisäisen työn stressitekijät” ja ”työn ulkopuolella olevat stressitekijät” sekä muuttujissa ”Työmäärä” ja ”Teknologia opetuksessa” muodostettiin kolme stressitaso ryhmää: 1 (vähän stressaantuneet), 2 (keskimääräisesti stressaantuneet) ja 3 (paljon stressaantuneet). Ryhmään 1 sisältyy henkilöt, joiden kyseisen muuttujan arvo on korkeintaan 2,0. Ryhmään 2 sisältyy puolestaan henkilöt, joiden kyseisen muuttujan arvo on välillä 2,1-4,0 ja ryhmään 3 ne henkilöt, joiden kyseisen muuttujan arvo on vähintään 4,1. Taulukossa 8 on esitetty vastaajien jakautuminen stressitasoryhmiin. Ristiintaulukoinnilla ja χ^2 -riippumattomuustestillä tarkasteltiin, onko niiden henkilöiden, jotka olivat maininneet valmiuden tai kehittämistoiveen, ja niiden henkilöiden, jotka eivät olleet maininneet sitä, välillä eroja stressitasoryhmissä. Ristiintaulukointia tulkittiin sovitettujen jäännösten (adjusted residual) avulla. Jos sovitettujen jäännöksen arvo on suurempi kuin 2,00, on kyseessä luokalle tyypillinen havainto. Havainto on puolestaan luokalle epätyypillinen, jos arvo on pienempi kuin -2,00.

Taulukko 8 Vastaajien lukumäärä stressitasoryhmittäin

<i>stressitasoryhmä</i>	luokan sisäisen työn stressitekijät	työn ulkopuolella olevat stressitekijät	työmäärä	teknologia opetuksessa
vähän stressaantuneet	N = 2	N = 22	N = 3	N = 18
keskimääräisesti stressaantuneet	N = 24	N = 31	N = 24	N = 29
paljon stressaantuneet	N = 32	N = 5	N = 32	N = 11

4.3.3 Kvalitatiivinen analyysi

Ensimmäiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen pyrittiin vastaamaan analysoimalla kvalitatiivista haastatteluaineistoa sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on kvalitatiivinen analyysimenetelmä, joka usein jaotellaan aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen muotoon (Tuomi, 2018). Tässä tutkielmassa käytetyssä sisällönanalyysissä on piirteitä teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä.

Ensiksi haastattelunauhoitukset litteroitiin analyysia varten. Sen jälkeen aineistoa tarkasteltiin alustavasti kolmannen tutkimuskysymyksen valossa ja muotoiltiin

apukysymyksiä, joiden avulla aineistosta eriteltiin tämän tutkielman kannalta kiinnostava sisältö. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistosta löytyy usein paljon kiinnostavaa sisältöä, mutta on tärkeää rajata materiaali siihen, mistä juuri tässä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita (Tuomi, 2018).

Luokanopettajan kokemukset työstressiä aiheuttavista tekijöistä, stressinhallinnan ja työssä jaksamisen keinoista sekä keinojen ja tuen tarpeesta eriteltiin toisistaan. Tämän jälkeen aineisto pelkistettiin ja luokiteltiin. Teoriaohjaavassa analyysissä aikaisempi tieto ohjaa analyysia, mutta aineisto voidaan kerätä vapaasti, ja vasta analyysin lopussa tuodaan esimerkiksi teorian jaottelu ohjaavaksi ajatukseksi (Tuomi, 2018). Työstressiä aiheuttavat tekijät luokiteltiin kuuteen yläluokkaan: 1. luokan sisäisen työn stressitekijät, 2. työnulkopuoliset stressitekijät, 3. työmäärä, 4. työympäristön stressitekijät, 5. työn luonteeseen liittyvät stressitekijät ja 6. resurssien puute. Kaksi ensimmäistä yläluokkaa muodostettiin faktorianalyysin faktoreiden 1 ja 2 pohjalta. Kolmas yläluokka muodostettiin muuttujan 28D pohjalta. Muuttujan 28L pohjalta ei muodostettu yläluokkaa, sillä siihen viittaavia mainintoja ei löytynyt analyysista. Yläluokat 4, 5 ja 6 muodostuivat aineistolähtöisesti analyysissa. Taulukossa 9 on annettu esimerkkejä aineiston pelkistämisestä ja työstressiä aiheuttavien tekijöiden ryhmittelystä ja abstrahoinnista.

Taulukko 9. Esimerkki työstressiä aiheuttavien tekijöiden luokittelusta.

alkuperäisilmaukset	pelkistetyt ilmaukset	alaluokat	yläluokka
mä en pysty samaan aikaan eriyttää niitä oppilaita, jotka on lahjakkaita selkeesti ja ois mahdollisuus viedä niitä eteenpäin, mut mä en voi, ja sit ne täytyy jättää ja keskittää se energia niihin, jotka on jäämäs jälkeen päivittäin	ei pysty eriyttämään samaan aikaan ylöspäin ja alaspäin	eriyttäminen	luokan sisäisen työn stressitekijät
Sit kaikki ulkopuolelt tulevat ihme muiden keksimät jutut, jotka jotenki muka hyödyttäis sitä opetusta	ulkopuolelta tulevat jutut opetukseen	ulkopuolelta määrätyt opetuksen kehittämiseen liittyvät tekijät	työn ulkopuoliset stressitekijät
pitää tehdä kirjatilauksia ja tarviketilauksia, et ne on aiheuttanu sellasta niinku ylimäärästä työtä, mikä ehkä aiheuttaa vähän stressiä	kirja- ja tarviketilaukset ylimääräistä työtä	kirja- ja tarviketilaukset	työmäärä
Ei meil mikään niinku tosi huono sisäilma oo, mut jotenki	sisäilma tunkkaista	sisäilmaongelmat	työympäristön stressitekijät

se että meil on ehkä vähän tunkkasta, ku siel on niin paljon oppilaita, ja koulurakennus on niinku liian pieni siihen, niin se ilma ei kierrä niin hyvin, nii kyl mä koen, et seki niinku aiheuttaa sellasta pientä stressiä	ilma ei kierrä hyvin		
semmoset tilanteet, jos ei oo taukoja yhtään päivässä	ei ole taukoja	tauojen puute	työn luonteeseen liittyvät stressitekijät
ne oirehtivat lapset on meillä koulussa, nii sit se työstressi niinku näkyy siellä opettajilla siinä, että ei oo keinoja	oirehtivat lapset on koulussa, eikä ole keinoja	ei ole keinoja oirehtivien lapsien auttamiseksi	resurssien puute

Stressinhallinnan ja työssäjaksamisen keinot luokiteltiin puolestaan ongelmasuuntautuneisiin, tunnesuuntautuneisiin ja samanaikaisesti sekä ongelman että emootioiden käsittelyyn suuntautuviin keinoihin sen perusteella, että se oli yleisin jaottelu, jota aikaisemmassa stressinhallintakeinojen tutkimuksessa oli käytetty (ks. esim. Lazarus ym., 1984; Rajala, 2001). Samaa jaottelua käytettiin myös, kun luokiteltiin luokanopettajien kokemuksia siitä, mitä keinoja ja tukea he vielä kokevat tarvitsevänsä. Taulukossa 10 on annettu esimerkkejä aineiston pelkistämisestä sekä stressinhallinnan ja työssäjaksamisen keinojen ryhmittelystä ja abstrahoinnista.

Taulukko 10. Esimerkki stressinhallinnan ja työssäjaksamisen keinojen luokittelusta.

alkuperäisilmaukset	pelkistetyt ilmaukset	alaluokat	yläluokka
Mul on semmonen tapa, että mä lopetan työt aina kello viideltä viimeistään	lopetan työt klo 17	työajan hallitseminen	ongelmasuuntautuneet stressinhallintakeinot
Ja viikonloppuna tekee paljon kans muita juttuja, niin se auttaa jaksamaan	viikonloppuna tekee muita juttuja	vapaa-aika	tunnesuuntautuneet stressinhallintakeinot
meil on kuitenkin sen verran hyvät erityisopettajat tuol työpaikalla, et niiden asioiden kans ei jää yksin ja sit ku nykyään kaikilla on niitä erityisen ja tehostetun tuen oppilaita omissa luokissaan, nii sitä pystyy jakaa kollegojen kaa sitä, miten heitä huomioidaan, miten huomioida heidän tuen tarve	hyvät erityisopettajat ei jää yksin pystyy jakamaan kollegojen kanssa	kollegojen tuki	samanaikaisesti sekä ongelmaan että emootioihin suuntautuvat stressinhallintakeinot

5 Merkittävimmät työstressiä aiheuttavat tekijät luokanopettajan työssä

Tässä luvussa esitellään sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin menetelmin saadut tulokset tutkimuskysymykseen 1. Faktoreista muodostettujen summamuuttujien keskiluvut on esitetty taulukossa 11. Korkeimmat keskiluvut sai summamuuttuja 1. *luokan sisäisen työn stressitekijät*. Sen keskiarvo oli 4,058 ($SD = 0,940$). Tyyppiarvo (Mo) oli 4,83 ja mediaani (Md) 4,167. Alhaisimmat keskiluvut sai summamuuttuja 2. *työn ulkopuolella olevat stressitekijät*. Sen keskiarvo oli 2,608 ($SD = 1,127$). Keskilukujen perusteella luokan sisäisen työn stressitekijät ovat merkittävämpiä työstressiä aiheuttavia tekijöitä luokanopettajan työssä kuin työn ulkopuolella olevat stressitekijät.

Taulukko 11. Summamuuttujien tilastolliset tunnusluvut.

SUMMAMUUTTUJA	<i>Mo</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
1. luokan sisäisen työn stressitekijät	4,83	4,167	4,058	0,940	1,67	5,83
2. työn ulkopuolella olevat stressitekijät	1,00	2,500	2,608	1,127	1,00	5,50

Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin summamuuttujien sisältämien muuttujien sekä muuttujien 28D "Työmäärä" ja 28L "Teknologia opetuksessa" tilastollisia tunnuslukuja. Ne ovat esitetty taulukossa 12. Suurimman keskiarvon 4,73 ($SD = 1,215$, $Mo = 5$, $Md = 5$) sai muuttuja 28B "Luokkavuorovaikutusta häiritsevät oppilaat". Tämä muuttuja latautuu faktorille 1. "luokan sisäisen työn stressitekijät". Tästä faktorista muodostetussa summamuuttujassa on useita korkean keskiarvon saaneita muuttujia. Yli 4 keskiarvon ovat saaneet myös muuttujat 28C "Tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukeminen" ($M = 4,56$, $SD = 1,330$) ja 28A "Vastuu oppilaan oppimisesta" ($M = 4,17$, $SD = 1,157$).

Työn ulkopuolella olevista stressitekijöistä korkeimman keskiarvon 3,81 ($SD = 1,537$, $Mo = 4$, $Md = 4$) saa muuttuja 28J "Koulutuspolitiikan muutokset (esim. rahoitusta koskeva epävarmuus, ops-uudistukset)". Tämän summamuuttajan sisältämien muuttujien keskiluvut ovat kuitenkin selvästi alhaisempia kuin summamuuttujan 1 ja muuttujan 28 "Työmäärä". Korkeimmat keskiluvut saaneen muuttujan 28J keskiluvut ovat esimerkiksi yhtä suuria kuin ensimmäisen summamuuttujan neljänneksi korkeimmat keskiluvut saaneen muuttujan 28F "Yhteistyö vanhempien kanssa" keskiluvut.

Summamuuttujien ulkopuolisista muuttujista korkeimman keskiarvon 4,54 ($SD = 1,056$) saa muuttuja 28 D "Työmäärä". Se saa kaikista muuttujista kolmanneksi suurimmat keskiluvut ($SD = 1,056$, $Mo = 5$, $Md = 5$).

Taulukko 12. Stressimittarin muuttujien tilastolliset tunnusluvut.

Summamuuttuja	Muuttuja	Mo	Md	M	SD	Min	Max
1. luokan sisäisen työn stressitekijät	28B Luokkavuorovaikutusta häiritsevät oppilaat	5	5	4,73	1,215	2	6
	28E Luokanhallinta	4	4	3,63	1,388	1	6
	28C Tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukeminen	5	5	4,56	1,330	1	6
	28F Yhteistyö vanhempien kanssa	4	4	3,81	1,293	1	6
	28G Luokkakoko	2	3	3,46	1,568	1	6
	28A Vastuu oppilaan oppimisesta	5	4	4,17	1,157	2	6
	28K Yhteiskunnassa esitetyt näkemykset kouluista ja opettajista	1	3	2,98	1,514	1	6
2. työn ulkopuolella olevat stressitekijät	28I Koulun johtamistapa	2	2	2,64	1,608	1	6
	28H Suhde työtovereihin	1	2	1,93	1,143	1	5
	28J Koulutuspolitiikan muutokset	4	4	3,81	1,537	1	6
	28D Työmäärä	5	5	4,54	1,056	2	6
summamuuttujien ulkopuoliset muuttujat	28L Teknologia opetuksessa	4	4	3,29	1,510	1	6

Tilastollisten tunnuslukujen perusteella merkittävimpiä työstressiä aiheuttavia tekijöitä luokanopettajan työssä ovat luokan sisäisen työn stressitekijät ja näistä erityisesti luokkavuorovaikutusta häiritsevät oppilaat, tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukeminen sekä vastuu oppilaan oppimisesta. Tämän lisäksi erityisesti runsas työmäärä, joka sisältää muun muassa oppituntien valmistelun, kokeiden korjauksen ja hallintotehtävät, aiheuttaa merkittävästi työstressiä luokanopettajille.

Luokanopettajien kokemuksia työstressiä aiheuttavista tekijöistä

Kvalitatiivisesta aineistosta tutkittiin luokanopettajien kokemuksia merkittävistä työstressiä aiheuttavista tekijöistä. Seuraavaksi esitellään luokanopettajien kokemuksia luokan sisäisen työn stressitekijöistä, työn ulkopuolisista stressitekijöistä, oppituntien

ulkopuolella tehtävästä työstä, työympäristön stressitekijöistä sekä työn luonteeseen liittyvistä stressitekijöistä. Opettajiin viittaavat nimet ovat keksittyjä.

Luokan sisäisen työn stressitekijöitä, jotka luokanopettajat kokivat aiheuttavan merkittävästi työstressiä, olivat eriyttäminen, aggressiiviset oppilaat, erityisen tuen oppilaat isoissa ryhmissä sekä haastavat tilanteet, joissa pitää selviytyä yksin. Kaikki kokemukset liittyivät oppilaisiin, joilla on joko käyttäytymisen tai oppimisen haasteita. Esimerkiksi eriyttäminen koettiin stressaavaksi, sillä alaspäin eriyttäminen ei jättänyt resursseja ylöspäin eriyttämiselle:

Mä en pysty samaan aikaan eriyttää oppilaita niinku niiden lahjakkuusaspektia ja niitä oppilaita, jotka on lahjakkaita selkeesti ja ois mahdollisuus viedä niitä eteenpäin, mut mä en voi, ja sit ne täytyy jättää ja keskittää se energia niihin, jotka on jäämäs jälkeen päivittäin. (Luokanopettaja, LO2, Jenni)

Työn ulkopuolisista stressitekijöistä luokanopettajat kokivat hieman stressaaviksi erimielisyydet työkavereiden kanssa, median uutisoinnin sekä koronavirustilanteen aiheuttaman epätietoisuuden. Merkittävästi stressaaviksi koettiin ulkopuolelta määrätyt opetuksen kehittämiseen liittyvät tekijät:

Esim. meidän koulus on tosi paljon kaikkii projekteja, joihin mä en esimerkiksi usko. - - Niin kaikki tommoset ja semmoset, mihin ei niinku ite koe, et mul ei luokanhallinnas oo mun mielest silleen, et mä siihen tarvisin apuja, nii sitte joudutaan miettii jotain, koska ne on niinku koko työyhteisön juttuja, et miettikääs nyt, mitä teidän luokanhallinnan keinot on. - - Mä voisin kehittää paljon asioita, mutta mun mielest sen pitäis olla sit semmosii, että ne tuntuu omilta. (Erityisluokanopettaja, ELO3, Sonja)

Luokanopettajat kokivat stressaaviksi työmäärän, joka sisältää esimerkiksi kirja- ja tarviketilauksia, lukujärjestysten laatimista, opettajankokouksia, asiakirjojen päivittämistä ja huoltajien tapaamisia. Nämä olivat tekijöitä, jotka koettiin ns. "ylimääräiseksi työksi". Työmäärä koettiin stressitekijäksi, joka vaihtelee kausittain.

Työympäristön stressitekijät, jotka luokanopettajat kokivat stressaaviksi, olivat työilmapiiri, sisäilma, meteli, fyysinen oppimisympäristö sekä työyhteisön ristiriidat. Työympäristöön ja ilmapiiriin koettiin vaikuttavan myös työtovereiden luokkien sisäisen työn stressitekijät:

Kun huomaa, että työkavereilla on luokissa, joitaki haastavia tilanteita, jotka jatkuu ja jatkuu kuukausia ja tuntuu, et niihin on vaikee saada mitään niinkun taukoa tai pysähdystä ja tuntuu, että itekin on vaikeaa siinä auttaa, niin se on ehkä semmonen niinku työympäristössä selkeesti, koska ne haastavat tilanteet, joihin ei saada apua, niin ne kuuluu ja näkyy käytävillä ja koulussa ja se näkyy

meissä aikuisissa, se näkyy muissa lapsissa, nii se on ehkä semmonen isoin asia, mikä siinä työympäristössä. (LO4, Paula)

Luokanopettajat kokivat merkittävästi stressaaviksi myös työn yleiseen luonteeseen liittyviä tekijöitä kuten taukojen puuttuminen ja työn hektinen ja sosiaalinen luonne. Ihmisläheisen työn koettiin aiheuttavan stressiä resurssien puutteen takia:

Lähetettiin selvittää tilannetta oppilas oli aggressiivinen ja itsetuhonen ja ihan niinku kotona ei ollu mitään, suojeli lapsia tai toisia lapsia pahalta ja niinkun tosi vaikeeta ja kokoustettiin, kokoustettiin, otettiin kaikki mahdollinen oppilashuolto, mitä meil on ympärillä, HYKS varhain lapset -toiminnasta otettiin apua ja pyydettiin muilta kouluilta sairaanhoitajia käymään, ja hän ei päässy vaan eteenpäin. Niinku siin vaihees ei sulla riitä niinku koulun tuki, ja tota lopulta kesti siis, lähetteet tuli takasin sieltä sun täältä, ja sit hän pääsi osastolle ja osastolta saatiin vasta se apu. Siin meni puoltoista vuotta, ja se on tosi pitkä aika. Tää ei oo siis todellakaan niinku yks kerta, vaan se todellisuus on sitä, kun mediat pauhaa, et joo et lapset ei saa apuu. Ei saa! (LO4, Paula)

6 Taustamuuttujien yhteys työstressiin

Tässä luvussa tarkastellaan taustamuuttujien (esim. opettajaan, opetustyöhön ja työympäristöön liittyvät tekijät) yhteyttä työstressiin. Tulokset esitetään kahden desimaalin tarkkuudella. Tässä tutkielmassa käytetään seuraavia merkitsevyystasoja: erittäin merkitsevä ** ($p < 0,01$) ja merkitsevä * ($p < 0,05$). Seuraavaksi tarkastellaan taustamuuttujien ja stressitekijöiden välisiä korrelaatioita sekä ryhmien välisiä eroja.

6.1 Korrelaatiotarkastelu

Tässä alaluvussa kuvataan taustamuuttujien (tyytyväisyys koulutukseen, työkokemuksen pituus opettajana, opetusaste, oppilaiden sosioekonominen tausta, oppilaiden huoltajien koulutustaso, koulun oppilasmäärä sekä opettajakollegojen tuki) ja stressitekijöiden välisiä korrelaatioita (luokan sisäisen työn stressitekijät, työn ulkopuolella olevat stressitekijät, työmäärä ja teknologia opetuksessa). Taulukoissa 13, 14 ja 15 on esitetty korrelaatiokertoimet (r), merkitsevyystaso (p) sekä frekvenssi (n).

Taulukko 13. Taustamuuttujien ja luokan sisäisen työn stressitekijöiden yhteys.

	luokan sisäisen työn stressitekijät (r)	p	n
tyytyväisyys koulutukseen	-0,48**	0,000	56
työkokemuksen pituus opettajana	-0,19	0,892	56
opetusaste	-0,01	0,915	57
A22 oppilaiden sosioekonominen tausta	-0,04	0,786	52
A23 oppilaiden huoltajien koulutustaso	-0,02	0,876	50
24 koulun oppilasmäärä	0,16	0,250	54
opettajakollegojen tuki	-0,41**	0,002	55

Taulukosta 13 nähdään, että koulutukseen tyytyväisyydellä ($r = -0,48$, $p = 0,000$) ja opettajakollegojen tuella ($r = -0,41$, $p = 0,002$) oli melko korkea negatiivinen ja erittäin merkitsevä ($p < 0,01$) yhteys luokan sisäisten stressitekijöiden kokemuksiin. Tarkemman tarkastelun perusteella luokan sisäisen työn stressitekijöistä etenkin luokanhallinnalla (r

= -0,41, $p = 0,002$) oli melko korkea negatiivinen yhteys koulutukseen tyytyväisyyteen. Mitä tyytyväisempi luokanopettaja siis koki olevansa koulutukseensa, sitä vähemmän stressaaviksi hän on kokenut luokanhallinnan. Tarkemman tarkastelun perusteella kaikilla luokan sisäisen työn stressitekijöillä oli erittäin merkitsevä tai merkitsevä negatiivinen yhteys opettajakollegojen tukeen, mutta korrelaatiokertoimet olivat matalia ($r < 0,40$). Työkokemuksen pituudella, opetusasteella, oppilaiden sosioekonomisella taustalla, huoltajien koulutustasolla sekä koulun oppilasmäärällä ei ollut yhteyttä luokan sisäisten stressitekijöiden kokemiseen.

Taulukko 14. Taustamuuttujien ja työn ulkopuolella olevien stressitekijöiden yhteys.

	työn ulkopuolella olevat stressitekijät (r)	p	n
tyytyväisyys koulutukseen	-0,33*	0,015	57
työkokemuksen pituus opettajana	0,05	0,741	56
opetusaste	0,09	0,518	57
A22 oppilaiden sosioekonominen asema	0,12	0,932	53
A23 oppilaiden huoltajien koulutustaso	-0,10	0,497	51
24 koulun oppilasmäärä	0,00	0,983	54
opettajakollegojen tuki	-0,42**	0,001	55

Taulukosta 14 nähdään, että opettajakollegojen tuella ($r = -0,42$, $p = 0,001$) oli melko korkea negatiivinen ja erittäin merkitsevä ($p < 0,01$) yhteys työn ulkopuolella olevien stressitekijöiden kokemuksiin. Tarkemman tarkastelun perusteella työn ulkopuolella olevista stressitekijöistä etenkin koulun johtamistavalla ($r = -0,52$, $p = 0,000$) oli melko korkea negatiivinen yhteys opettajakollegojen tukeen. Mitä enemmän luokanopettaja oli kokenut saavansa tukea kollegoiltaan, sitä vähemmän stressaavaksi hän oli kokenut koulun johtamistavan. Tarkemman tarkastelun perusteella myös opettajakollegojen tuella ja työtoverisuhteilla on erittäin merkitsevä negatiivinen yhteys ($p < 0,005$). Korrelaatiokertoimen arvo on kuitenkin matala ($r > 0,40$). Koulutukseen liittyvän tyytyväisyyden ($r = -0,33$, $p = 0,015$) negatiivinen yhteys työn ulkopuolella oleviin stressitekijöihin oli merkitsevä ($p < 0,05$). Korrelaatiokertoimen arvo on kuitenkin matala ($r < 0,40$). Työkokemuksen pituudella, opetusasteella, oppilaiden sosioekonomisella taustalla, huoltajien koulutustasolla sekä koulun oppilasmäärällä ei ollut yhteyttä työn ulkopuolella olevien stressitekijöiden kokemiseen.

Taulukko 15. Taustamuuttujien yhteys stressitekijöihin Työmäärä ja Teknologia opetuksessa.

	28D Työmäärä (r)	p	n	28L Teknologia opetuksessa (r)	p	n
tyytyväisyys koulutukseen	-0,09	0,508	57	-0,18	0,195	56
työkokemuksen pituus opettajana	0,27	0,843	56	0,08	0,574	56
opetusaste	0,14	0,284	58	-0,14	0,303	57
A22 oppilaiden sosioekonominen asema	-0,36**	0,007	54	-0,15	0,297	53
A23 oppilaiden huoltajien koulutustaso	-0,19	0,189	52	-0,07	0,615	51
24 koulun oppilasmäärä	0,29*	0,030	55	-0,12	0,382	54
opettajakollegojen tuki	-0,00	0,995	56	-0,09	0,507	55

Taulukosta 15 nähdään, että oppilaiden sosioekonomisen aseman ($r = -0,36$, $p = 0,007$) negatiivinen yhteys muuttujaan 28D ”Työmäärä” oli erittäin merkitsevä ($p < 0,01$) ja koulun oppilasmäärän ($r = 0,29$, $p = 0,030$) positiivinen yhteys muuttujaan 28D ”Työmäärä” oli merkitsevä ($p < 0,05$). Korrelaatiokertoimien arvot ovat kuitenkin matalia kaikkien taustamuuttujien kohdalla ($r < 0,40$). Tyytyväisyydellä koulutukseen, työkokemuksen pituudella, opetusasteella, huoltajien koulutustasolla ja opettajakollegojen tuella ei ollut yhteyttä työmäärän stressaavaksi kokemiseen. Millään taustamuuttujista ei ollut yhteyttä teknologian opetuksessa stressaavaksi kokemiseen.

Korrelaatiotarkastelun perusteella alhainen tyytyväisyys koulutukseen sekä alhainen opettajakollegojen tuki on yhteydessä luokan sisäisiin stressitekijöihin liittyvään stressiin. Alhainen tyytyväisyys koulutukseen on yhteydessä etenkin luokanhallinnan aiheuttamaan stressiin. Alhainen opettajakollegojen tuki on yhteydessä myös työn ulkopuolella oleviin stressitekijöihin, etenkin koulun johtamistavan aiheuttamaan stressiin.

6.2 Ryhmien väliset erot

Seuraavaksi tarkastellaan ryhmien välisiä eroja stressimittarin summamuuttujissa ja muuttujissa 28D ”Työmäärä” sekä 28L ”Teknologia opetuksessa” t-testien avulla.

Ryhmittelevinä muuttujina olivat sukupuoli ja työpaikkakunta. Taulukossa 19 esitetään summamuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat ryhmittäin, ja taulukossa 18 esitetään ryhmittelevien muuttujien t-testistä saadut arvot summamuuttujien suhteen. Efektin suuruuden rajoina käytettiin seuraavia arvoja: $d > 0,01$ (pieni), $d > 0,06$ (kohtuullinen, $d > 0,14$ (suuri) (Reunamo, *n.d.*). Lopuksi tarkastellaan vielä ristiintaulukoinnin avulla koulutuksen antamien valmiuksien ja koulutuksen kehittämistoiveiden yhteyttä siihen, kuinka vaikeaksi työstressi koettiin.

Taulukko 16. Testimuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat ryhmittäin.

TESTIMUUTTUJA	RYHMÄ	N	M	SD
1. luokan sisäisen työn stressitekijät	naiset	51	4,121	0,943
	miehet	7	3,595	0,838
	pk-seutu	40	4,242	0,887
	muu Suomi	17	3,618	0,970
2. työn ulkopuolella olevat stressitekijät	naiset	51	2,603	1,095
	miehet	7	2,643	1,442
	pk-seutu	40	2,675	1,151
	muu Suomi	17	2,471	1,121
28D Työmäärä	naiset	51	4,560	1,074
	miehet	7	4,430	0,976
	pk-seutu	41	4,630	1,113
	muu Suomi	17	4,350	0,931
28L Teknologia opetuksessa	naiset	51	3,250	1,547
	miehet	7	3,570	1,272
	pk-seutu	40	3,600	0,205
	muu Suomi	17	2,710	0,427

Taulukko 17. Ryhmittelevien muuttujien t-testistä saadut arvot testimuuttujien suhteen.

TESTIMUUTTUJA	RYHMÄ	t-arvo	df	p-arvo
1. luokan sisäisen työn stressitekijät	sukupuoli	1,399	56	0,167
	työpaikkakunta	2,364	55	0,022
2. työn ulkopuolella olevat stressitekijät	sukupuoli	-0,87	56	0,931
	työpaikkakunta	0,618	55	0,539
28D Työmäärä	sukupuoli	0,301	57	0,764
	työpaikkakunta	0,916	56	0,363
28L Teknologia opetuksessa	sukupuoli	-0,517	56	0,607
	työpaikkakunta	1,889	23,72	0,071

Summamuuttujan 1. Luokan sisäisen työn stressitekijöiden ja muuttujan 28D "Työmäärä" suhteen naisten keskiarvo on korkeampi kuin miesten keskiarvo. Keskiarvojen ero ei

kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä (summamuuttuja 1: $t = 1,399$, $df = 56$, $p = 0,167$, $CI = [-0,23; 1,28]$, $d = 0,03$; muuttuja 28D: $t = 0,301$, $df = 57$, $p = 0,764$, $CI = [-0,73; 0,99]$, $d < 0,01$). Työn ulkopuolella olevien stressitekijöiden ja muuttujan 28L ”Teknologia opetuksessa” puolestaan miesten keskiarvo on hieman korkeampi kuin naisten keskiarvo. Nämäkään erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä (summamuuttuja 2: $t = -0,87$, $df = 56$, $p = 0,931$, $CI = [-0,96; 0,88]$, $d = 0,01$; muuttuja 28L: $t = -0,517$, $df = 56$, $p = 0,607$, $CI = [-1,54; 0,91]$, $d < 0,01$).

Pääkaupunkiseudulla työskentelevien keskiarvot verrattuna muualla Suomessa työskentelevien keskiarvoihin ovat korkeammat kaikkien muuttujien suhteen. Summamuuttujan 1. *luokan sisäisen työn stressitekijät* ($t = 2,364$, $df = 55$, $p = 0,022$; $CI = [0,10; 1,15]$; $d = 0,09$) suhteen keskiarvojen ero on merkitsevä ja efekti kohtuullinen. Summamuuttujan 2. *työn ulkopuolella olevat stressitekijät* sekä muuttujien 28D ”Työmäärä” ja 28L ”Teknologia opetuksessa” suhteen keskiarvojen erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä (summamuuttuja 2: $t = 0,618$, $df = 55$, $p = 0,539$, $CI = [-0,46; 0,87]$, $d < 0,01$; muuttuja 28D: $t = 0,916$, $df = 56$, $p = 0,607$, $CI = [-0,33; 0,90]$, $d = 0,01$; muuttuja 28L: $t = 1,889$, $df = 23,72$, $p = 0,071$, $CI = [-0,08; 1,87]$, $d = 0,06$). Tarkemman tarkastelun perusteella kaikkien luokan sisäisen työn stressitekijöiden keskiarvot ovat korkeammat pääkaupunkiseudulla työskentelevillä kuin muualla Suomessa työskentelevillä. Kuitenkin vain muuttujien 28F *Yhteistyö vanhempien kanssa* ($t = 2,182$, $df = 56$, $p = 0,033$; $CI = [0,07; 1,51]$; $d = 0,08$) ja 28G *Luokkakoko* ($t = 3,212$, $df = 56$, $p = 0,02$, $CI = [0,508; 2,190]$; $d = 0,16$) kohdalla nämä erot ovat merkitseviä tai erittäin merkitseviä. Näiden muuttujien kohdalla efektit ovat kohtuullisia tai suuria. Pääkaupunkiseudulla työskentelevät luokanopettajat kokivat siis yhteistyön vanhempien kanssa sekä luokkakoon stressaavammiksi kuin muualla Suomessa työskentelevät luokanopettajat.

Koulutuksen antamien valmiuksien ja koulutuksen kehittämistoiveiden yhteys työstressiin

Ristiintaulukoinnin perusteella yksi koulutuksen antama valmius: ainedidaktiikka, oli yhteydessä siihen, kuinka stressaavaksi luokan sisäiset stressitekijät koettiin. Jos vastaaja oli maininnut saaneensa opinnoista valmiuksia ainedidaktiikkaan, hän ei kokenut luokan sisäisiä stressitekijöitä niin stressaavina kuin jos vastaaja ei ollut maininnut tätä koulutuksen antamaa valmiutta avovastauksissaan. Ainedidaktiikan maininneiden ryhmä ja mainitsematta jättäneiden ryhmä olivat siis stressitasoltaan

hieman eri tavoin tyypillisiä ($\chi^2(df=2) = 6,31, p = 0,043$) Stressitasoryhmään 1 (vähän stressaantuneet) kuului ainedidaktiikan maininneista 10,0% ja sen mainitsematta jättäneistä 0,0%. Erot olivat merkitseviä (sovitettut jäännökset $[2,0], [-2,0]$). Yksi koulutuksen antama valmius: opetuksen suunnittelu, oli yhteydessä puolestaan siihen, kuinka stressaavaksi työn ulkopuoliset stressitekijät koettiin. Jos vastaaja oli maininnut saaneensa opinnoista valmiuksia opetuksen suunnitteluun, hän ei kokenut työn ulkopuolisia stressitekijöitä niin stressaavina kuin jos vastaaja ei ollut maininnut tätä koulutuksen antamaa valmiutta avovastauksissaan. Opetuksen suunnittelun maininneiden ryhmä ja mainitsematta jättäneiden ryhmä olivat siis stressitasoltaan hieman eri tavoin tyypillisiä ($\chi^2(df=2) = 7,24, p = 0,027$). Stressitasoryhmään 1 (vähän stressaantuneet) kuului opetuksen suunnittelun maininneista 36,4% ja sen mainitsematta jättäneistä 63,6%. Erot olivat merkitseviä (sovitettut jäännökset $[2,6], [-2,6]$). Ristiintaulukoinnin perusteella vastaajien esittämillä koulutuksen kehittämistoiveilla ei ollut merkitsevää yhteyttä siihen, kuinka stressaaviksi luokan sisäisen työn stressitekijät, työn ulkopuoliset stressitekijät, työmäärä ja teknologia opetuksessa koettiin.

7 Luokanopettajien kokemuksia stressinhallinnan ja työssä jaksamisen keinoista

Tässä luvussa esitellään luokanopettajien kokemuksia stressinhallinnan ja työssä jaksamisen keinoista. Luokanopettajat käyttivät melko tasapuolisesti ongelmasuuntautuneita ja tunnesuuntautuneita stressinhallinnan sekä työssä jaksamisen keinoja. Tämän lisäksi he käyttivät samanaikaisesti sekä ongelman että emootioiden käsittelyyn suuntautuvia keinoja. Seuraavaksi esitellään luokanopettajien kokemuksia erilaisista stressinhallinnan ja työssä jaksamisen keinoista.

Ongelmasuuntautuneet stressinhallinnan ja työssä jaksamisen keinot

Kaikki haastateltavat käyttivät työajan hallitsemista keinona hallita työstressiä. Työajan hallitseminen oli kuitenkin erilaista eri opettajilla. Jotkin luokanopettajat olivat asettaneet itselleen tietyn aikarajan, jolloin työt lopetetaan. Opettajan suhteellisen vapaat työajat koettiin työssä jaksamisen resurssiksi ja työaikoja sovellettiin myös muilla tavoin:

Et kyl se juttu on nyt just se, et mä voin mennä, loppuu kahelt työpäivä, mä voin tulla kotiin pitää breikkiä, mä voin illal jatkaa suunnittelua tai korjausta, et sit ku mä oon niinku levänny siin välissä. (ELO3, Sonja)

Mul on semmosia kausia, että mä koen, että mul on kauheesti energiaa ja mä haluisin tehdä. Mä tykkään tehdä vaikka viikonloppusin sillon tai iltasin tai kesäloman keskellä, niin se on myös semmonen, että ku mä oon antanu itelleni sen niinku mahdollisuuden, että sillon kun mulle tuntuu hyvältä, on se sitten heinäkuussa, tai on se joku viikonloppu, niin sillon kun mä haluan tehdä, niin sillon mä teen ja sillon kun must tuntuu, et se on siinä suossa rämpimistä, niin on se sitten arki tai viikonloppu, niin sit mä en tee. Et myöskin se, et on antanu itelleen luvan kulkea vähän vastavirtaan sen asian kanssa. (LO4, Paula)

Opettajan työn autonomia koettiin eduksi myös siten, että oman jaksamisen huomioiminen opetuksen suunnittelussa on mahdollista. Tätä toteutettiin esimerkiksi luomalla rutiineja ja toisaalta myös kokeilemalla uusia ideoita opetuksessa. Oman jaksamisen huomioimisen koettiin kuitenkin myös välillä määrittävän liikaa opetusta:

Mua kuormittaa tosi paljon esim. meteli, niin tota sit seuraava tunti tehdäänki jotain iha hiljasta, eikä se nyt aina oo huono, mut tavallaan, että sitte se ehkä määrittää liikaa sitä opetusta, et se opettaja jaksaa sen päivän. Se on pakko, ku se on niinku ehkä sit kuitenkin pidemmän päälle tärkeempi. (LO3, Sonja)

Tarkat toimintatavat huoltajien kanssa sekä hyvien suhteiden luominen huoltajiin koettiin myös toimivaksi keinoksi työstressin hallintaan:

Joka luokka mikä mul on ollu niin mä oon aina ohjeistanu ne silleen tosi selkeesti, että vaikka Wilmassa hoidetaan nämä ja nämä asiat, ja sit jos teil on muuta niin puhelin käteen ja soitatte mulle ja sitten soitatte heti mulle, eikä niinku painiskella asioiden kaa. Et puhutaan niinku nopeesti selväks asiat, ja sit niinku tosi tarkat toimintatavat, nii mul ei oo ollu ikinä mitään stressiä. (LO2, Jenni)

Työtovereiden valittamisen aiheuttamaan stressin hallitsemiseen käytettiin keinona itsensä etäännyttämistä tilanteesta. Median suodattaminen koettiin puolestaan avuksi median aiheuttaman työhön liittyvän stressin hallitsemiseen. Sosiaalinen media koettiin toisaalta myös mahdollisesti tukea antavaksi elementiksi.

Tunnesuuntautuneet stressinhallinnan ja työssä jaksamisen keinot

Vapaa-aika ja terveelliset elämäntavat olivat keinoja, jotka kaikki luokanopettajat kokivat edistävän työssä jaksamistaan. Vapaa-ajalla koettiin tärkeäksi harrastukset, koulun ulkopuolisten sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen sekä oma aika ja yksinoleminen. Terveellisistä elämäntavoista tärkeiksi koettiin etenkin liikkuminen ja nukkuminen. Myös työilmapiiiri ja sen vahvistaminen olivat keinoja, jotka kaikki luokanopettajat kokivat voimavaraksi työssään:

Työhyvinvointi ei oo koskaan kiinni niinku semmosista, et vaikka ois koulu homeessa just ja kaikki seinät kaatuis päälle, nii jos siellä lentää läppä ja on hauskaa, ja se, et lähetään bisselle, ku koulupäivä on ohi, nii ei ketään haittaa ne homeet. (LO2, Jenni)

Luokanopettajan ammattiin liittyviä viihtymistekijöitä, jotka koettiin työssä jaksamisen voimavaroina, olivat ammatin arvostus ja autonomia, pitkät lomat, lasten kanssa oleminen ja haastavista tilanteista selviytyminen. Työtovereiden valittamisen aiheuttamaan stressin hallitsemiseen käytettiin keinona itsensä etäännyttämistä tilanteesta. Tämän lisäksi tunteiden säätely ja etenkin asioiden hyväksyminen nähtiin välttämättömiksi työssä jaksamisen kannalta:

Se on ehkä semmonen, mikä on auttanu, et on niinku opetellu vaan, et pakko riittää. Aina vois tehä paremmin, mutta pakko riittää, et se on ehkä semmonen iso asia kans. (LO4, Paula)

Samanaikaisesti sekä ongelmaan että tunteiden käsittelyyn suuntautuvat keinot

Kollegojen tuki oli keino, jonka kaikki luokanopettajat kokivat merkittäväksi työssä jaksamisen kannalta. Se näyttäytyi sekä konkreettisena auttamisena että emotionaalisenä tukena vaikeissa tilanteissa:

Meil on niinku meijän ihan johto pitää huolen siitä, et kukaan ei jää yksin. Se on niinku vaatimus tuol meijän työpaikalla, et kaikel on semmonen niinku työpari niin sanotusti, et me ollaan niinku alkuopetuksen tiiminä yhdessä. (LO1, Elli)

Sinne opehuoneeseen voi tulla niinkun, jos jollain on ollu ihan hirveä päivä tai tunti, niin sinne tulee itkien ja sul on heti vastassa joku, joka sua pystyy niinku lohduttaa ja niinkun siin tilantees ei tarvii antaa mitään neuvoja. (LO4, Paula)

Muita sekä ongelmaan että emotioiden käsittelyyn suuntautuvia keinoja, jotka luokanopettajat mainitsivat, olivat koulun johdon tuki, työnohjaus sekä itsetuntemus ja itsensä johtaminen.

Tukea ja keinoja, joita luokanopettajat kokevat vielä tarvitsevansa

Luokanopettajat toivoivat tukea ja keinoja eriyttämiseen sekä oirehtivien lapsien auttamiseen. Myös toimivammat oppimisympäristöt sekä keinoja työn rajaamiseen ja toimintatapojen uudistamiseen olivat luokanopettajien mielestä asioita, joissa voitaisiin parantaa:

Nyt ois ehkä aika kattoo siinä niinku uusia tapoja, että voisko noita kokouksia järjestää etänä niinku aikuisten kesken, että onks se kasvokkain kokoontuminen ees järkevää sit ku tää loppuu tää joskus ehkä, jos loppuu tää koronajuttu. (LO3, Sonja)

Kunnan tai kaupungin puolesta toivottiin esimerkiksi liikuntaseteliä tai vastaavaa konkreettista tukea opettajien hyvinvointiin. Luokanopettajat kokivat myös, että heidän jaksamisensa kannalta olisi tärkeää saada koulutusta ja lisätä itsetuntemusta. Työpäiviin toivottiin enemmän selkeitä taukoja. Parannusta toivottiin johtamiseen ja työnohjaukseen:

No mun mielestä johtamisessa on tosi paljon kunta-alalla tai rehtoreilla niinku, et heiän kyl pitäis päivittää vähän tota, et ei firmoissakaan johdeta tälleen, miten esim. ei mua oo kiitetty kertaakaan tän vuoden aikana siit, et miten mä teen työni. En oo kertaakaan kuullu siitä niinku suoraan, et ois sanottu jotain hyvää. Ei nyt huonoakaan, mutta ehkä niinku se, että sit ku ei oo oikeen mitää palkitsemisjärjestelmää, et firmois varmaan on sellasii, minkä kautta ihminen niinku voi kokee välillä niinku, et on onnistunu jossain, mut et niinku sanatki riittäis, mut ei niitäkään oo. (LO3, Sonja)

No yks, mitä monet kaipaa on työnohjaus. - - Työnohjaus on kuitenkin semmonen, että varsinkin semmoset opettajat, jotka joutuu uusien tilanteiden eteen. Joutuu kohtaa sellasia oppilaita, joita ei oo ikinä ennen kohdannu, ja vaikka pelottaa. Tai tilanteet, jotka sua jää vaivaamaan. Niin oikeesti se, että sulla olis se työnohjaus,

jossa sä saisit purkaa, sä saisit neuvoja, niin ois varmasti semmonen yks. (LO4, Paula)

8 Luotettavuus

Tässä tutkielmassa käytettiin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineistoa, jotka olivat kummatkin suhteellisen pienet. Pieni aineisto heikentää yleistettävyyttä, ja tulokset ovatkin suuntaa-antavia. Tuomen ym. (2018) mukaan kahden eri aineiston yhdistäminen eli triangulaatio voi kuitenkin lisätä tutkimustulosten luotettavuutta. Tämän tutkielman kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset tulokset olivatkin keskenään hyvin samansuuntaisia.

Kvantitatiivinen aineisto kerättiin kyselylomakkeella. Stressimittarissa pyydettiin vastaajaa ilmoittamaan Likert-asteikolla, kuinka paljon kukin stressitekijä aiheuttaa stressiä hänen työssään, joten muuttujat todella mittasivat sitä, mitä niiden oli tarkoituskin eli eri tekijöiden aiheuttamaa koettua stressiä. On toki mahdollista, että luokanopettajat eivät ole vastanneet täysin rehellisesti tai vastaajan sen hetkinen mielentila on vaikuttanut vastauksiin. Kyselyyn oli kuitenkin mahdollisuus vastata nimettömänä, mikä mahdollisesti lisää rehellisten vastausten määrää. Kvantitatiivisessa analyysissä pyrittiin valitsemaan oikeat menetelmät menetelmäkirjallisuuteen nojautuen, mutta aineiston pieni koko sekä stressimittarin muuttujien ei-normaalisuus saattaa vaikuttaa heikentävästi analyysin luotettavuuteen. Tämän tutkielman aineisto koostuu vain Helsingin yliopistosta luokanopettajaksi valmistuneiden henkilöiden vastauksista, joten se ei kuvaa koko perusjoukkoa. Esimerkiksi vastaukset koulutukseen tyytyväisyyden osalta voisivat olla hyvinkin erilaiset joistain muista yliopistoista valmistuneiden kohdalla.

Teemahaastattelulla hankittiin luokanopettajien kokemustietoa työstressiä aiheuttavista tekijöistä, käytössä olevista stressinhallintakeinoista sekä koetusta tuen tarpeesta. Tarkoituksena oli siis saada tietoa luokanopettajien kokemuksista, joten teemahaastattelu oli tähän sopiva aineistonhankintamenetelmä. Tietoa kokemuksista haluttiin erilaisilta opettajilta, ja siksi haastateltaviksi valittiin opettajia, joiden stressimittarin pisteet olivat keskimääräistä korkeammat sekä opettajia, joiden pisteet olivat keskimääräistä matalammat. Haastattelurungon laatimista ohjasi kvantitatiiviset tulokset sekä ohjaajilta saatu palaute. Haastattelut toteutettiin videohaastatteluina, ja ne nauhoitettiin. Tämä takasi sen, että muistin rajallisuus ei haitannut aineiston litterointia ja analyysia. Haastattelujen luotettavuutta saattaa heikentää kuitenkin se, että vaikka opettaja kokisi stressiä, hän saattaa kieltää sen. Cancio ym. (2018) mukaan stressinhallinnan välttelykeinoja käyttäessään yksilö saattaa nimittäin kieltää stressin aiheuttajan. Opettajien työstressi on ollut viime aikoina pinnalla mediassa, mikä saattaa

osaltaan myös vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Haastatteluaineiston sisällönanalyysia ohjasi teoriatausta ja kvantitatiivisen osan tulokset. Sisällönanalyysiin on saattanut vaikuttaa omat tulkintani haastateltavien vastauksista, mikä voi heikentää analyysin luotettavuutta.

9 Pohdintaa

Työstressi on työpahoinvointia luonnehtiva käsite. Stressaantuneena ihmisen työhön liittyvä mielihyvän kokemus on matala ja virittyneisyyden taso korkea. Pitkittyneenä työstressi saattaa johtaa työuupumukseen. (Hakanen, 2004) Tässä tutkielmassa tarkasteltiin luokanopettajien työstressiä ja sen hallintaa sekä työssä jaksamista. Tutkielma toteutettiin monimenetelmällisesti: kvantitatiivisen aineiston avulla tarkasteltiin luokanopettajien merkittävimpiä stressitekijöitä sekä niihin yhteydessä olevia tekijöitä, ja kvalitatiivisen haastatteluaineiston avulla tarkasteltiin luokanopettajien kokemuksia merkittävistä työstressiä aiheuttavista tekijöistä, työssä jaksamisesta ja stressinhallinnasta. Tutkielman tavoitteena oli saada lisää tietoa luokanopettajien työstressistä ja työssä jaksamisesta, jotta sitä voitaisiin edistää ja tukea paremmin tulevaisuudessa. Tässä tutkielmassa pyrittiin saamaan tietoa myös niistä keinoista, joita luokanopettajilla jo käyttävät työssä jaksamisensa tukena.

Tämän tutkielman kvantitatiivisen analyysin perusteella merkittävimpiä työstressiä aiheuttavia tekijöitä luokanopettajan työssä ovat luokan sisäisen työn stressitekijät ja näistä erityisesti luokkavuorovaikutusta häiritsevät oppilaat, tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukeminen sekä vastuu oppilaan oppimisesta. Lisäksi runsas työmäärä, joka sisältää esimerkiksi oppituntien valmistelun, kokeiden korjauksen ja hallintotehtävät, aiheuttaa merkittävästi työstressiä luokanopettajille. Kvalitatiiviset tulokset ovat hyvin samansuuntaisia: merkittävästi stressiä aiheuttavat kokemukset luokan sisäisen työn stressitekijöistä liittyvät oppilaisiin, joilla on joko käyttäytymisen tai oppimisen haasteita. Työmäärä oli myös luokanopettajan kokemusten mukaan merkittävä stressiä aiheuttava tekijä. Tämän lisäksi kvalitatiivisen analyysin mukaan stressaaviksi koettiin ulkopuolelta määrätyt opetuksen kehittämiseen liittyvät tekijät sekä työympäristöön ja työn yleiseen luonteeseen liittyviä tekijöitä. Tämän tutkielman tulokset ovat siis samankaltaisia kuin aikaisemmassakin opettajien työstressin tutkimuksessa. Oppilaiden käyttäytymisen ja oppimisen ongelmat (ks. esim. Ojanen, 1982; Haikonen, 1999; Antoniou ym., 2006; Friedman-Krauss ym., 2014; OECD, 2020 sekä työmäärä (ks. esim. Länsikallio ym., 2018; Ojanen, 1982; OECD, 2020; Jerrim ym., 2019; Collie ym., 2012; Skaalvik ym., 2018) on todettu useissa tutkimuksissa opettajien työssä jaksamista heikentäviksi tekijöiksi. Olisikin kiinnostavaa tutkia juuri näitä tekijöitä tarkemmin, ja selvittää, kuinka niiden aiheuttamaa stressiä voitaisiin pienentää luokanopettajan työssä.

Vaikka työn ulkopuolella olevat stressitekijät saivat alhaisempia tilastollisia keskilukuja kuin muut stressitekijät, koulutuspolitiikan muutokset saattavat silti olla useiden stressiä aiheuttavien tekijöiden taustalla. Koulutuspolitiikan päätökset osoittavat opetustyön yhteiskunnallista arvostusta, ja vaikuttavat konkreettisesti opettajan työhön. Esimerkiksi päätös erityisen tuen oppilaiden sijoittamisesta yleisopetuksen ryhmiin on voinut lisätä luokanopettajien stressiä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemisesta sekä käyttäytymisen ongelmia ja opettajan työmäärää. Koulutuspolitiikan päätöksenteon polkuriippuvuuden takia tätä päätöstä on hankala enää muuttaa, joten opettajien jaksamisen parantaminen edellyttää nyt muita ratkaisuja näihin ongelmiin. Luokanopettajat tarvitsevat enemmän erityisopettajien tukea, sekä mahdollisesti lisää omaa osaamista erityisopetuksesta, sillä tällä hetkellä luokanopettajankoulutus ei anna tarpeeksi valmiuksia työskennellä suurissa ryhmissä, joihin erityisen tuen oppilaatkin on sijoitettu. Yksi eniten toivotuista opettajankoulutuksen kehittämistoiveista olikin erityispedagogiikan lisääminen opintoihin.

Tämän tutkielman tulosten mukaan luokanopettajat kokevat siis, että opettajuuden osatekijöistä (kuvio 1, s. 3) etenkin sosiaalisuuteen liittyvät tekijät aiheuttavat merkittävästi työstressiä. Oppilaiden kanssa työskenteleminen, heidän kanssaan toimeen tuleminen ja etenkin luokahuonevuorovaikutusta häiritsevät oppilaat ovat opettajan työssä sosiaalisesti kuormittavia ja stressiä aiheuttavia tekijöitä. Toisaalta sosiaalisuuteen liittyvät tekijät kuten työilmapiiri, kollegojen ja koulun johdon tuki sekä lasten kanssa oleminen koettiin myös työssä jaksamista edistäviksi tekijöiksi sekä stressinhallintakeinoiksi. Tulokset viittaavat siihen, että opettajuuden osatekijöistä myös persoonaan ja professionaalisuuteen liittyvät tekijät voivat aiheuttaa stressiä luokanopettajille. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa on usein myös persoonallista vastuuta heidän kehityksestään ja oppimisestaan (Niemi, 1995). Vastuu oppilaan oppimisesta on opettajuuteen ja etenkin opettajan persoonaan liittyvä tunne, joka kuormittaa ja aiheuttaa stressiä luokanopettajan työssä. Aikaisemmassa opettajan työstressin tutkimuksessa on todettu useiden persoonaan liittyvien tekijöiden yhteys työstressiin (ks. esim. Cano-García ym., 2006; Ojanen, 1982). Tässä tutkielmassa ei päästy käsiksi näihin tekijöihin mahdollisesti sen takia, että stressimittarin väittämät eivät mitanneet erityisesti persoonaan liittyviä tekijöitä. Tällaiset tekijät eivät myöskään välttämättä ole kovin tiedostettuja, joten niiden esiin tuominen haastattelussa on vaikeaa. Ulkopuolelta määrätyt opetuksen kehittämiseen liittyvät tekijät ovat puolestaan esimerkki professionaalisuuden kehittämiseen liittyvistä tekijöistä, jotka saattavat kuormittaa ja aiheuttaa stressiä luokanopettajan työssä. Opettajan professionaalisuuteen liittyvä

autonomia koettiin kuitenkin ammattiin liittyvänä viihtymistekijänä ja työssä jaksamisen voimavarana.

Kvantitatiivisen analyysin perusteella alhainen tyytyväisyys koulutukseen sekä alhainen opettajakollegojen tuki on yhteydessä luokan sisäisiin stressitekijöihin liittyvään työstressiin. Alhainen opettajakollegojen tuki on yhteydessä myös työn ulkopuolella oleviin stressitekijöihin, etenkin koulun johtamistavan aiheuttamalle stressille. Alhainen tyytyväisyys koulutukseen on puolestaan yhteydessä etenkin luokanhallinnan aiheuttamaan stressiin. Tämä saattaa johtua esimerkiksi siitä, että luokanopettajankoulutus ei anna valmiuksia moniin käytännön opettajan työn tarpeisiin tai vaatimuksiin kuten luokanhallintaan. Tällaiseen käytännön taitojen puutteesta johtuvaan stressiin on mahdollista vaikuttaa koulutuksella, sillä esimerkiksi tämän tutkielman mukaan, jos luokanopettaja oli kokenut opetuksen suunnittelun tai ainedidaktiikan opinnoista saatuna valmiutena, hän ei kokenut luokan sisäisiä tai työn ulkopuolisia stressitekijöitä niin stressaavina kuin jos luokanopettaja ei ollut maininnut näitä koulutuksen antamia valmiuksia.

Tämän lisäksi pääkaupunkiseudulla työskenteleminen on yhteydessä luokan sisäiseen työhön liittyvään stressiin. Pääkaupunkiseudulla työskentelevät luokanopettajat kokivat etenkin yhteistyön vanhempien kanssa sekä luokkakoon stressaavammiksi kuin muualla Suomessa työskentelevät luokanopettajat. Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajan työn jättävätkin useimmin sellaiset opettajat, joilla esimerkiksi ei ole alan tutkintoa, jotka työskentelevät kaupungeissa, ja joilla on puutteita yhteistyössä kollegojen kanssa (Borman & Dowling, 2008). Nämä taustatekijät voivat siis olla yhteydessä stressiin, joka lopulta ajaa opettajan jättämään alansa. Antonioun ym. (2013) tutkimuksen mukaan naisopettajat kokevat enemmän stressiä kuin miesopettajat. Tämän tutkielman perusteella naisten ja miesten väliset erot stressimittarin pisteissä eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä. Toisaalta naisia (N=51) oli huomattavasti enemmän kuin miehiä (N=7), joten tulos olisi voinut olla toisenlainen, jos jakauma olisi ollut tasaisempi.

Luokanopettajien mainitsemat ongelmasuuntautuneet stressinhallintakeinot ovat osittain samoja, mitä aikaisemmissakin tutkimuksissa on tullut esille. Tämän tutkielman perusteella ongelmasuuntautuneet stressinhallintakeinot, joita luokanopettajat käyttivät, olivat työajan hallitseminen, oman jaksamisen huomioiminen opetuksen suunnittelussa, tarkat toimintatavat ja hyvien suhteiden luominen huoltajiin, sekä median suodattaminen. Samantapaisia tuloksia on esimerkiksi Rajalan (2001) tutkimuksessa, mutta oman jaksamisen huomioiminen opetuksen suunnittelussa sekä median suodattaminen ovat keinoja, joita aikaisemmat tutkimukset eivät ole raportoineet. Tämän tutkielman mukaan

luokanopettajien tunnesuuntautuneita stressinhallintakeinoja olivat puolestaan vapaa-aika ja terveelliset elämäntavat, työilmapiiiri ja sen vahvistaminen, ammattiin liittyvät viihtymistekijät, itsensä etäännyttäminen sekä tunteiden säätely. Tulokset ovat hyvin samankaltaisia kuin aikaisemmassa opettajien stressinhallinnan tutkimuksessa (ks. esim. Rajala, 2001; Ojanen, 1982; Haikonen, 1999; Brown & Uehara, 1999; Hung, 2011). Samankaltaisia aikaisemman tutkimuksen kanssa olivat myös tulokset samanaikaisesti sekä ongelmaan että tunteisiin suuntautuvista stressinhallintakeinoista: kollegojen tuki, koulun johdon tuki, työnohjaus sekä itsetuntemus (ks. esim., Rajala, 2001; Ojanen, 1982; Hung, 2011; Bakker ym., 2007). Luokanopettajat käyttivät siis monipuolisesti erilaisia stressinhallintakeinoja, joista ongelmasuuntautuneita ja tunnesuuntautuneita käytettiin määrällisesti suhteellisen saman verran. Rajalan (2001) tutkimuksen mukaan opettajat käyttävät kuitenkin enemmän ongelmasuuntautuneita kuin tunnesuuntautuneita stressinhallintakeinoja. Luokanopettajat kokivat vielä tarvitsevansa tukea ja keinoja eriyttämiseen, oirehtivien lapsien auttamiseen, työn rajaamiseen, toimintatapojen uudistamiseen sekä itsetuntemuksen lisäämiseen. He toivoivat myös toimivampia oppimisympäristöjä, liikuntaseteliä, koulutusta, taukoja työpäiviin sekä parempaa johtamista ja työnohjausta. Tulevaisuudessa voisi olla kiinnostavaa tutkia, miten tällaista tukea voisi käytännössä antaa opettajille, ja miten se todella vaikuttaisi opettajien työstressiin, jaksamiseen ja alalla pysymiseen.

Opettajien stressinhallinnan ja työssä jaksamisen keinoja olisi tärkeä vahvistaa, ja yksi keino tähän voisi olla työssä jaksamisen huomioiminen jo opintojen aikana. Muutamat kyselyyn vastanneet luokanopettajat toivoivat koulutuksen kehittämiseen liittyvissä avovastauksissaan, että työssä jaksamiseen liittyviä teemoja käsiteltäisiin jo luokanopettajan opinnoissa. Opettajaopiskelijana olen huomannut, että itseni lisäksi monet opiskelutoverit kokevat stressiä jo nyt tulevaisuuden ammatistaan muun muassa median ja myös opintojen antaman kuvan perusteella. Ongelmista puhutaan paljon, ja ratkaisut sekä ammatin myönteiset puolet jäävät herkästi niiden pimentoon. Täytyy kuitenkin myös muistaa, että stressinhallintaa ja työssä jaksamista ei voi jättää pelkästään yksilöiden harteille, vaan on puututtava ongelmiin ja tekijöihin, jotka ensikädessä stressaavat ja uuvuttavat opettajia.

Tulevaisuudessa olisi hyvä tutkia syvällisemmin myös niitä keinoja ja tukimuotoja, joita luokanopettajat kokevat vielä tarvitsevansa, sekä sitä, miten tähän tuen tarpeeseen voitaisiin vastata. Tämä tutkielma antaa kahdenlaista tietoa luokanopettajien työstressistä: kvantitatiivisen analyysin avulla saatiin tiivistettyä tietoa suuremman joukon keskimääräisestä työstressistä, kun taas kvalitatiivisen analyysin avulla saatiin

tietoa muutaman sellaisen opettajan kokemuksista, jonka stressimittarin pisteet olivat keskimääräistä korkeammat sekä muutaman sellaisen opettajan, joiden pisteet olivat keskimääräistä matalammat. Mielestäni työstressin ja stressinhallinnan tutkimuksessa monimenetelmällinen tutkimusstrategia rikastuttaa tutkimustuloksia, ja toivonkin, että tässä tutkielmassa tulee kuuluviin sekä luokanopettajien keskimääräinen ja tyypillinen kokemus työstressistä että marginaalisen vastaajajoukon ääni.

Lähteet

Aho, I. (2011). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampere: Tampere University Press.

Antoniou, A., Ploumpi, A. & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4(03), 349–355. doi:10.4236/psych.2013.43A051.

Antoniou, A., Polychroni, F. and Vlachakis, A. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682–690.

Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational therapy international*, 12(2), 63–80.

Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284.

Barnes, G., Crowe E. & Schaefer B. (2007). *The High Cost of Teacher Turnover. Policy Brief*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.

Bell, B., & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 483–497. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(94\)90002-7](https://doi.org/10.1016/0742-051x(94)90002-7).

Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45–68.

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409.

Brown, Z. A., & Uehara, D. L. (1999). *Coping with teacher stress: A research synthesis for Pacific educators*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.

Byman, R. (2019) *Faktorianalyysi*. Luento 29.8.2019. Helsinki.

Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B. & Chang, M. (2018). Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education & Treatment of Children*, 41(4), 457–481. doi:10.1353/etc.2018.0025.

Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M. & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929–940.

Carlicchi, C. & Neal, R. (2017). *Successful working environments: How to create an optimal work environment*. Bruxelles: 50Minutes.com.

- Collie, R. J. & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29–39. doi:10.1016/j.lindif.2017.03.003.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. doi:10.1037/a0029356.
- Curry, J. R. & O'Brien, E. R. (2012). Shifting to a wellness paradigm in teacher education: A promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 14(3), 178–191.
- Desrumaux, P., Lapointe, D., Ntsame Sima, M., Boudrias, J., Savoie, A. & Brunet, L. (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction? *Revue europeenne de psychologie appliquee*, 65(4), 179–188. doi:10.1016/j.erap.2015.06.003.
- Devos, C., Dupriez, V. & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206–217.
- Dondero, G. M. (1997). Organizational climate and teacher autonomy: Implications for educational reform. *International Journal of Educational Management*, 11(5), 218–221.
- Duckworth, A., Quinn, P. D. & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology* 4 (6), 540–547.
- Elo, A., Kalimo, R. & Lindström, K. (1987). *Työpsykologia: Terveys ja työelämän laatu*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Eskonen, H. (2018). *Säästöt ovat uuvuttaneet opettajat ja työn ilo on kadonnut – kertoo tuore kysely: töitä tehdään molempina päivinä viikonloppunakin – keskustele*. Luettu 21.11.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10203530>.
- Feifel, H. & Strack, S. (1989). Coping with conflict situations: Middle-aged and elderly men. *Psychology and Aging*. 4(1), 26–33.
- Freiberg, H. J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Routledge.
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Neuspiel, J. M., & Kinsel, J. (2014). Child behavior problems, teacher executive functions, and teacher stress in Head Start classrooms. *Early Education and Development*, 25(5), 681–702.
- Gates, G. S. (2008). *Emerging Thought and Research on Student, Teacher, and Administrator Stress and Coping*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Gerlander, E., Saarinen, M. & Kalimo, R. (1995). Psykkisen toiminta- ja työkyvyn arviointi. Teoksessa Matikainen, E., Aro, T., Kalimo, R., Ilmarinen, J. & Torstila, I. (toim.) *Hyvä työkyky. Työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja*. Työterveyslaitos. Eläkevakuutusosakeyhtiö Ilmarinen. Helsinki: Painotalo Miktor, 123–132.
- Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British educational research journal*, 32(6), 857–874.

Guin, K. (2004). Chronic Teacher Turnover in Urban Elementary Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12(42). doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.v12n42.2004>.

Haikonen, M. (1999). *Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä*. Helsinki: Helsingin yliopiston verkkojulkaisu.

Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta työn imuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hakanen, J. (2006). Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N & Laine, V. (toim.), *Hyvä koulu*, 29–42. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001.

Halmio, P. (1997). *Valmis ja hyvä ei enää kasva: Kuva Alli Kantolan opettajuudesta*. Jyväskylä: Tuope.

Heiske, P. (1997) *Hyvinvointia työyhteisöön*. Helsinki: Yrityskirjat Oy.

Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 7(4), 399–420. doi:<http://dx.doi.org.libproxy.helsinki.fi/10.1007/s11218-004-0975-0>.

Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of educational and psychological consultation*, 1(2), 149–168.

Hung, C. (2011) Coping Strategies of Primary School Teachers in Taiwan Experiencing Stress Because of Teacher Surplus. *Social Behavior and Personality*, 39(9), 1161–1173. doi:10.2224/sbp.2011.39.9.1161.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>.

Jerrim, J. & Sims S. (2019), *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018: Research Report*. Department for Education. UK / UCL: Institute of Education.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. doi:10.3102/0013189X033007014.

Juuti, P. (2006). *Organisaatiokäyttäytyminen*. Helsinki: Otava.

Kinnunen, U. & Hätinén, M. (2005) Työuupumus ja jaksamien työelämässä. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (toim.), *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. E-aineisto. Luettu 21.11.2019. <https://www-ellibslibrary-com.libproxy.helsinki.fi/reader/9789524516716>.

- Klassen, R. & Chiu, M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachaitavee, Y & Jansem, A. (2012). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology Education*, 28(4), 1289–1309.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008a). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? *Applied Psychology*, 57(s1), 127–151. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008b) Teachers' Occupational Well-Being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715.
- Kottler, J. A., Kottler, E. & Zehm, S. J. (2005). *On being a teacher: The human dimension* (3. laitos.). Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Kumpulainen, K. (2013). *Henkilöstön työssä koettu hyvinvointi. Pitkittäisseuranta muuttuvassa koulutusorganisaatiossa*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 61. Kuopio: Kopijyvä.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27–35.
- Landy, F. J. (1978). An opponent process theory of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 63(5), 533–547.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lehto, A-M. & Sutela, H. (2008). *Työolojen kolmevuosikymmentä. Työolotutkimusten tuloksia 1977-2008*. Tilastokeskus. Helsinki: Multiprint.
- Lim, S. & Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138–147.
- Lämsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (3. laitos.). Helsinki: International Methelp.
- Nakari, M. L. (2003). *Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus* (No. 226). Jyväskylän yliopisto.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät* (1. p., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Niemi, H. (1995). *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2, Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä*. Tampere: Tampereen yliopisto.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing.

OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: TALIS, OECD Publishing.

Ojanen, S. (1982). *Opettajien stressi*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Onnismäa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009*. (Raportit ja selvitykset 2010: 1). Helsinki: Opetushallitus.

OVET-hanke. (n.d.) *Tervetuloa OVET-hankkeen sivuille!* OVET-hankkeen verkkosivut. Luettu 9.4.2020. Saatavissa: <https://sites.utu.fi/ovet/>.

Ptacek, J & Pierce, G. (2003). Issues in the Study of Stress and Coping in Rehabilitation Settings. *Rehabilitation Psychology*, 48(2), 113–124.

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101–1110. doi: 10.1016/j.tate.2011.05.006.

Rajala, R. (2001). *Stressinhallinta opettajien kertomuksissa: Onnistunut ja epäonnistunut stressinhallinta kouluyhteisössä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Rantanen, M., & Mauno, S. (2010). Auttavatko yksilölliset stressinhallintakeinot työstressin hallinnassa? Laadullinen katsaus 2000-luvun tutkimuksiin. *Psykologia*, 45(3), 216–233.

Rauramo, P. (2012). *Työhyvinvoinnin portaat: viisi vaikuttavaa askelta*. Porvoo: Bookwell Oy.

Raziq, A., & Maulabakhsh, R. (2015). Impact of working environment on job satisfaction. *Procedia Economics and Finance*, 23, 717–725.

Reunamo. (n.d.) *Pikaohjeita SPSS:lle*. Saatavissa: https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/opetus/spssohje.htm#Jakauman_normaalisuus. Luettu 13.2.2020.

Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36.

Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.

Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. (2001). *Nyt riittää: raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. (Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia). Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.

Santavirta, N., Solovieva S. & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 213–228.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011) Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(6), 1029–1038.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016) Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7(13), 1785-1799. doi: 10.4236/ce.2016.713182.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018) Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275.

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010) Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(6), 735–751. DOI: 10.1080/13540602.2010.517690.

Tolpo, A., (2018). *Kokenut opettaja väsyi koulun levottomuuteen: "Vaikeinta on, kun en saa apua erityistä tukea tarvitsevalle lapselle"*. Luettu 21.11.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10127950>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tye, B. B. & O'Brien, L. (2002). Why are Experienced Teachers Leaving the Profession? *Phi Delta Kappan Magazine*, 84(1), 24–32. doi:10.1177/003172170208400108.

Vertanen, I. (2002). *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimmonen, E. & Nevalainen, R., (2004). Pressures, Rewards and Teacher Retention: A Comparative Study of Primary Teaching in England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 169–188.

Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 65–77.

Liitteet

LIITE 1 Tutkielmassa käytetyt OVET-kyselyn osat

2. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?

Vastaa kysymyksiin Helsingin yliopistossa suorittamaasi tutkintoa ajatellen.

Merkitse sopivin vaihtoehto:

1 = täysin eri mieltä, 6 = täysin samaa mieltä

- | | |
|---|-------------|
| A. Tutkintoni on antanut riittävät valmiudet alan työtehtäviin. | 1 2 3 4 5 6 |
| B. Tutkinnollani työlistyy ilman työkokemusta. | 1 2 3 4 5 6 |
| C. Yliopistotutkinto on ollut kohdallani hyvä investointi työlistymisen kannalta. | 1 2 3 4 5 6 |
| D. Oma tutkintoni on arvostettu työnantajien keskuudessa. | 1 2 3 4 5 6 |
| E. Tämän yliopisto-tutkinnon suorittaneiden osaamista arvostetaan työelämässä. | 1 2 3 4 5 6 |
| F. Saamani koulutus oli laadukasta. | 1 2 3 4 5 6 |
| G. Olen tyytyväinen suorittamaani tutkintoon. | 1 2 3 4 5 6 |

5. Oletko ollut valmistumisesi jälkeen työttömänä?

En

Kyllä, yhteensä (kuukautta) _____

6. Oletko ollut valmistumisesi jälkeen koulutusta vastaamattomassa työssä?

En

Kyllä, yhteensä (kuukautta) _____

7. Paljonko (kuukausina) ole tehnyt tutkintosi alaan liittyvää työtä opiskeluaikana mukaan

lukien kesä- ja osa-aikatyöt sekä mahdollinen harjoittelu?

10. Missä kunnassa (jos ulkomailla, maassa) työpaikkasi sijaitsee?

11. Mikä on ammatti-, tehtävä-, tai virkanimikkeesi?

18. Minkälaisia valmiuksia yliopistossa saamasi koulutus on antanut sinulle opettajana?

19. Miten kehittäisit yliopistollista opettajankoulutusta? Miksi?

21. Millä luokka-asteella/ -asteilla opetat/olet opettanut? Voit valita useamman vaihtoehdon.

- A. varhaiskasvatus
- B. alkukasvatus, alakoulun luokat 1 ja 2
- C. alakoulun luokat 3 - 6
- D. yläkoulun luokat 7 - 9
- E. alakoulun erityisluokanopettaja, luokat 1 - 6
- F. yläkoulun erityisluokanopettaja, luokat 7 - 9
- G. laaja-alainen erityisopettaja, alakoulu
- H. laaja-alainen erityisopettaja, yläkoulu

- I. lukion/ammattikoulun opettaja
J. yliopiston/ammattikorkeakoulun opettaja
K. muu, mikä? _____
-

22. Jos toimit opettajana, miten kuvailisit koulusi useimpien oppilaiden sosioekonomista asemaa (perheen tulotaso)?

- A. hyvin alhainen
B. alhainen
C. keskitasoa
D. korkea
E. hyvin korkea

23. Jos toimit opettajana, miten kuvailisit koulusi useimpien oppilaiden huoltajien koulutustasoa?

- A. hyvin alhainen
B. alhainen
C. keskitasoa
D. korkea
E. hyvin korkea

24. Jos toimit opettajana, kuinka paljon koulussasi on oppilaita?
Mikäli opetat useammassa kuin yhdessä koulussa, ilmoita jokaisen koulun oppilasmäärä.

- A. 20-50
B. 51-100
C. 101-200
D. 201-500
E. 501-700
F. 1001-

27. Opettajakollegoiden tuki 1 = täysin eri mieltä, 6 = täysin samaa mieltä

- | | |
|---|-------------|
| A. Koulussamme opettajat saavat haastavimmatkin oppilaat mukaan koulutyöhön. | 1 2 3 4 5 6 |
| B. Koulumme opettajat torjuvat kiusaamista tehokkaasti. | 1 2 3 4 5 6 |
| C. Koulumme opettajat käsittelevät ristiriitoja tehokkaasti, koska toimimme tiiminä. | 1 2 3 4 5 6 |
| D. Koulussamme meillä on yhteiset säännöt ja ohjeistukset, joiden avulla pystymme hoitamaan työrauhaongelmia tehokkaasti. | 1 2 3 4 5 6 |
| E. Koulumme opettajat ottavat onnistuneesti huomioon yksittäisen oppilaan tarpeita. | 1 2 3 4 5 6 |
| F. Koulussamme pystytään luomaan turvallinen ja osallistava ilmapiiri haastavimmissakin luokissa. | 1 2 3 4 5 6 |
| G. Koulumme opettajat onnistuvat opettamaan myös heitä, joilla on oppimisvaikeuksia. | 1 2 3 4 5 6 |

28. opettajan stressi. Miten paljon stressiä seuraavat tekijät aiheuttavat työssäsi opettajana?

Valitse seuraavissa kysymyksissä vaihtoehto, joka mielestäsi parhaiten kuvaa väittämää.

1 = täysin eri mieltä, 6 = täysin samaa mieltä

A. Vastuu oppilaan oppimisen laadusta (esim. opetussisältöjen rajaaminen, arviointi).	1 2 3 4 5 6
B. Luokkavuorovaikutusta häiritsevät oppilaat.	1 2 3 4 5 6
C. tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukeminen.	1 2 3 4 5 6
D. Työmäärä (esim. oppituntien valmistelu, kokeiden korjaus, hallintotehtävät).	1 2 3 4 5 6
E. Luokan hallinta.	1 2 3 4 5 6
F. Yhteistyö vanhempien kanssa.	1 2 3 4 5 6
G. Luokkakoko.	1 2 3 4 5 6
H. Suhde työtovereihin.	1 2 3 4 5 6
I. Koulun johtamistapa.	1 2 3 4 5 6
J. Koulutuspolitiikan muutokset (esim. rahoitusta koskeva epävarmuus, ops-uudistukset).	1 2 3 4 5 6
K. Yhteiskunnassa esitetyt näkemykset kouluista ja opettajista (esim. uutisointi mediassa).	1 2 3 4 5 6
L. Teknologia opetuksessa (esim. muutoksen nopeus, toimimattomat välineet).	1 2 3 4 5 6
M. Muut syyt, mitkä _____	1 2 3 4 5 6

LIITE 2 Teemahaastattelu

1. Taustatiedot ja tutustuminen:

- Kuinka kauan olet tehnyt töitä luokanopettajana? Kuinka kauan olet työskennellyt nykyisessä koulussasi?
- Mitä luokka-astetta opetat tällä hetkellä? Minkä kokoinen luokka sinulla on?
- Kuka on läheisin työtoverisi?
- Mikä on kivointa opettajan työssä?

2. Opettajan työstressi ja stressinhallinta

- Pääkysymykset:
 - Mikä sinua stressaa opettajan työssä?
 - Miksi kyseiset tekijät aiheuttavat stressiä?
 - Mitä keinoja sinulla on tämän stressin hallitsemiseen?
 - Miten ajattelet ja toimit, kun kyseiset tekijät stressaavat?
- Apukysymykset:
 - Minkä koet aiheuttavan eniten stressiä oppituntien aikana?
 - Miten toimit/ajattelet tässä stressaavassa tilanteessa?
 - jos oppilas häiritsee luokkahuonevuorovaikutusta?
 - jos koet erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden tukemisen stressaavana?
 - jos koet vastuun oppilaiden oppimisesta stressaavana?
 - Minkä koet aiheuttavan eniten stressiä oppituntien ulkopuolella tehtävissä töissä? Miten ajattelet ja toimit, kun kyseiset tekijät stressaavat?
 - Miten toimit/ajattelet, jos koet työmäärän stressaavana?

3. Työympäristön ja työn ulkopuoliset stressitekijät ja stressinhallinta

- Pääkysymykset:
 - Mikä työympäristössäsi aiheuttaa stressiä?

- Miten ajattelet ja toimit, kun kyseiset tekijät stressaavat?
- Mitä keinoja sinulla on tämän stressin hallitsemiseen?
- Koetko saavasi tukea kollegoilta?
- Apukysymykset:
 - Minkä koet aiheuttavan eniten stressiä varsinaisen työn ulkopuolella?
 - Miten ajattelet ja toimit, kun kyseiset tekijät stressaavat?
 - Mitä keinoja sinulla on tämän stressin hallitsemiseen?
 - Miten toimit/ajattelet jos koet koulutuspolitiikan muutokset stressaavina?

4. Opettajien työssä jaksamisen tukeminen

- Miten edistät omaa työssä jaksamistasi?
- Miten työpaikallasi tuetaan opettajien työssä jaksamista?
- Miten opettajien työssä jaksamista voitaisiin tukea?
- Mitä tukea itse haluaisit?
- Haluatko kertoa vielä jotain muuta opettajien stressistä ja työssä jaksamisesta?